

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LIX Частина II



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

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Випуск LIX)
Частина II

Слов'янськ - 2012

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

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

Збірник наукових праць

(*Випуск LIX*)

Частина II

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LIX. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 237 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 6 від 26.01.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Козубцов І.**

провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку і інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат технічних наук

УДК 377.127.6**АТЕСТАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧЕНИХ У ФОРМІ КАНДИДАТСЬКИХ ІСПИТІВ В РАМКАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

У статті розглянуто існуючі систему атестації вчених у формі кандидатських іспитів. Автором запропоновано перегляд змісту кандидатських іспитів з метою забезпечення об'єктивного діагностування сформованості міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених.

Ключові слова: *міждисциплінарна науково-педагогічна компетентність, кандидатські іспити, вчені.*

Козубцов І.

ведущий научный сотрудник Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», кандидат технических наук

АТТЕСТАЦІЯ МЕЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУЧНО-ПЕДАГОГІЧЕСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧЕНИХ В ФОРМІ КАНДИДАТСЬКИХ ЕКЗАМЕНІВ В РАМКАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статье рассмотрены существующие систему аттестации ученых в форме кандидатских экзаменов. Автором предложен пересмотр содержания кандидатских экзаменов с целью обеспечения объективного диагностирования сформированности междисциплинарной научно-педагогической компетентности ученых.

Ключевые слова: *междисциплинарная научно-педагогическая компетентность, кандидатские экзамены, ученые.*

Kozubtsov I.

*the leading scientific employee of the Centre of science of communication and information of Military institute of telecommunications and information of National technical university of Ukraine «the Kiev polytechnical institute»,
a Cand.Tech.Sci.*

CERTIFICATION OF INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF SCIENTISTS IN THE FORM OF CANDIDATE EXAMINATIONS WITHIN THE LIMITS OF BOLONSKY PROCESS

In article certifications of scientists existing system in the form of candidate examinations are considered. The author offers revision of the maintenance of candidate examinations for the purpose of maintenance of objective diagnosing сформованості to interdisciplinary scientific and pedagogical competence of scientists.

Keywords: interdisciplinary scientific and pedagogical competence, candidate examinations, scientific.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими та практичними завданнями. Оцінити об'єктивно наукову та педагогічну здібність здобувача і націлена атестація у формі кандидатських іспитів. Відмінність між формами (діагностування) заліком та екзаменом представлена в роботі [1].

Як встановлено, що на об'єктивність атестації сформованості міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності впливає форма атестації. Звідси витікає, що підвищити вимогливість, об'єктивність та якість атестації наукових (НК) і науково-педагогічних кадрів (НПК) можливо зміною форми тієї самої атестації.

Матеріал статті є логічним продовженням дисертаційного дослідження, яке проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні [2]; Державної національної програми „Освіта” (Україна XXI століття) [3]; Законом України „Про вищу освіту” [4]; Програми будівництва і реформування Збройних сил України на період до 2015 р; основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки [5], націлений на вирішення проблем професійної підготовки вчених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Сучасний досвід організації підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в розвинутих країнах в роботі [6], а в [7] архітектура наукових ступенів: міжнародна практика і вітчизняні традиції

розглядає Л.С. Лобанова.

За роки радянської влади архітектура і назва наукових ступенів і звань не змінювалися, а от вимоги до дисертаційних робіт періодично оновлювалися [6]. З аналізу [8] встановлено, що випускники аспірантури, мають недостатній рівень знань з педагогіки і психології вищої школи, методики проведення занять з навчальних дисциплін, відсутня об'єктивна система оцінювання знань і умінь. Тож автором [9], засновано науковий напрям, який націлений на вирішення проблем [8], щодо забезпечити підвищення якості підготовки НК і НПК в аспірантурі (ад'юнктурі), шляхом заміни заліку на кандидатський іспит. Для обґрунтування такої необхідності потрібно оцінити адекватність прийнятого рішення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже мета статті націлена на висвітлення часткової проблем, яка впливає на атестацію та перевірки сформованості міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених. Описати коло першочергових наукових завдань рішення яких сприятиме досягнення головної мети дисертаційного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі впровадження Болонського процесу підготовка науково-педагогічних та наукових кадрів в аспірантурі і докторантурі діє згідно Положення регламентує діяльність у галузі підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів і є обов'язковим для всіх вищих навчальних закладів та наукових установ України незалежно від їх підпорядкованості та форми власності [10]. Розглянемо зміст та порядок проведення кандидатських іспитів з підготовки науково-педагогічних працівників у відповідності до [10]. Аспіранти зобов'язані [10]: 1) глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю, постійно підвищувати загальний культурний рівень; 2) оволодіти методологію проведення наукових досліджень.

Індивідуальним планом роботи аспіранта передбачається обов'язкове складання кандидатських іспитів. Кандидатські іспити є складовою частиною атестації науково-педагогічних і наукових кадрів. Кандидатські іспити проводяться з метою встановлення глибини професійних знань, наукового і культурного кругозору здобувача наукового ступеня кандидата наук, підготовленості його до самостійної науково-дослідної діяльності. Складання кандидатських іспитів здобувачами є обов'язковим для присудження їм наукового ступеня кандидата наук. Кандидатські іспити складаються з: філософії; іноземної мови; спеціальності.

Кандидатські іспити з філософії приймаються за типовими

програмами, затвердженими Міносвіти [10].

Кандидатський іспит з іноземної мови може складатися з англійської, німецької, іспанської, італійської, французької мов. Якщо для написання дисертації потрібні знання іншої іноземної мови, керівник вищого навчального закладу, наукової установи може дозволити складання кандидатського іспиту з цієї мови [10]. Кандидатські іспити з іноземної мови приймаються за типовими програмами, затвердженими Міносвіти.

Кандидатські іспити із спеціальності складаються у вищих навчальних закладах третього або четвертого рівнів акредитації та в наукових установах, у яких відкрита аспірантура або є спеціалізована вчена рада з відповідної наукової спеціальності. Кандидатські іспити із спеціальності приймаються за програмами, що складаються з двох частин: типової програми, затвердженої Міносвіти, і додаткової програми, що розробляється відповідною кафедрою, відділом, лабораторією. Додаткова програма кандидатського іспиту із спеціальності повинна включати нові розділи відповідної наукової спеціальності і питання, пов'язані з напрямом досліджень здобувача, а також враховувати останні досягнення у відповідній галузі науки і найновішу наукову літературу. За рішенням приймальної комісії кандидатський іспит із спеціальності, залежно від обсягу матеріалу, може проводитися двома етапами з виставленням загальної оцінки. Здобувач, який має вищу освіту із спеціальності, що не відповідає галузі науки, з якої підготовлено дисертацію, на підставі рішення відповідної спеціалізованої вченої ради складає додатковий кандидатський іспит із наукової спеціальності відповідної галузі науки за Переліком спеціальностей наукових працівників.

Комісії з приймання кандидатських іспитів з кожної дисципліни призначаються керівником вищого навчального закладу, наукової установи у складі голови комісії (заступника керівника, декана факультету денної форми навчання вищого навчального закладу, начальника відділу наукової установи) і не менше двох членів з числа кваліфікованих спеціалістів – докторів і кандидатів наук. На кандидатських іспитах можуть бути присутні члени відповідної спеціалізованої вченої ради вищого навчального закладу, наукової установи, де складається кандидатський іспит, керівник, заступник керівника, представники Міносвіти, Вищої атестаційної комісії, Національної академії наук, міністерств, інших органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, наукові установи, галузевих академій наук [10].

Процес оцінювання кандидатських іспитів рекомендується розглядувати як міні експертну систему. Опис якої буде розглянуто в інших публікаціях (див. рис. 1).

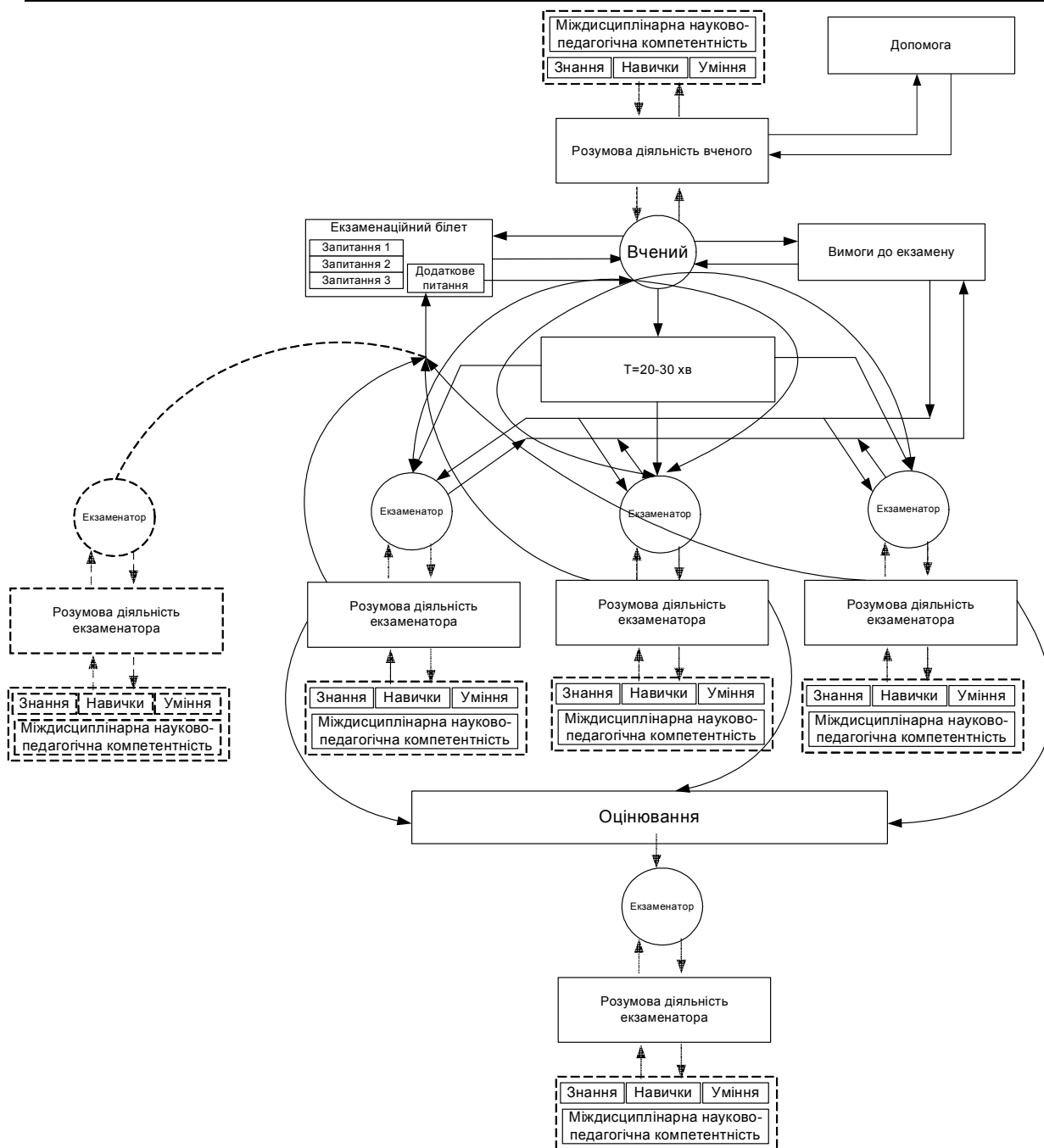


Рис. 1. Експертна система опису процесу оцінювання міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності

Приклад опису звичайного іспиту розглянуто в публікації [11]. В існуючій системі підготовки вчених рівень знань здобувачів оцінюється за чотирибальною системою: "відмінно", "добре", "задовільно", "незадовільно" [10]. Враховуючи вимоги Болонського процесу автором рекомендується оцінювання експертами здійснювати у відповідності до рейтингової системи оцінювання.

Здобувачі, які склали кандидатські іспити і виконали індивідуальний план роботи, допускаються до захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку напрямку досліджень. Яким же чином можна аспірантами виконати зобов'язання: глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю, підвищувати загальний науковий та культурний рівень; оволодівати методологію проведення наукових досліджень; та у встановлений термін захистити дисертацію або подати її спеціалізованій вченій раді. Рішенням даної наукової проблеми присвячено другий розділ дисертаційної роботи, де буде розглянуто модель зміст та порядку проведення кандидатських іспитів з підготовки науково-педагогічних працівників.

Намітимо орієнтири по вдосконаленню системи підготовки вчених на основі формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності в рамках Болонського процесу. Такими є перегляд змісту навчальних дисциплін та форм звітності. Від форми звітності буде залежати об'єктивність контролю та оцінка рівня сформованої компетентності вченого [1].

Рівень знань здобувачів також слід оцінювати не тільки за національною шкалою чотирьохбальної системи, але і по рейтинговій системі оцінювання. В умовах реформування системи вищої освіти пропозиція про зміну звітності дисциплін є актуальною для вирішення ряду проблем при підготовці НК і НПК [8, 9]. Відмінність іспиту від заліків розглянуто в роботі [1]. Таким чином психологічну відповідальність має нести іспит, а процес підготовки до іспиту вважається важливою формою навчальної роботи, що забезпечує студенту накопичення та систематизування знань.

Література

1. Козубцов І.М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів [Електронний ресурс] // Научный электронный архив академии естествознания. – Режим доступу URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/12/795.pdf>.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні (затверджена Указом Президента України 17 квітня 2001 р., №327/2002). – К., 2002.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1991. – 61 с.
4. Закон України „Про вищу освіту” // Голос України, 2002. – 5 березня.
5. Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26.11.2009 №1066/609. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 19.05.2010 №337/17632.

6. Лобанова Л.С. Сучасний досвід організації підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в розвинутих країнах світу / Наук. кер. Б.А. Малицький. — К.: ГП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. — 56 с.
7. Лобанова Л.С. Архітектура наукових ступенів: міжнародна практика і вітчизняні традиції // Вісн. НАН України, 2009, №1. — С.42 – 55. — ISSN 0372-6436.
8. Козубцов И.Н., Козубцова Л.С. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров в аспирантуре. Научно-технический журнал "Новые технологии в образовании". — Воронеж. Мастеринг, 2009. — №5. — С. 86 – 88. — ISSN 1815-6835.
9. Козубцов І.М. Дисертація – як засіб формування НПП системи нових знань в навчальному процесі. [Електронний ресурс] // Научный электронный архив академии естествознания. — Режим доступа URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/01/5737034557.pdf>.
10. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. N 309.
11. Козубцов І.М. Модель процесу оцінювання міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності на заліку [Електронний ресурс] // Научный электронный архив академии естествознания. — Режим доступа URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/12/810.pdf>.

Петриченко Л.

кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

УДК 378.14

ЗАГАЛЬНОУПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЯВЛЕННЯ ПРОБЛЕМ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто загальноуправлінські підходи до проблем вищої освіти, подано їх аналіз, виявлено спільні риси та існуючі відмінності між ними, розглянуто схему та етапи проблемно-орієнтованого аналізу освітньої системи.

Автор зазначає, що розглянуті підходи не суперечать один одному. Вони скоріше є взаємодоповнюючими, тому їх поєднання може слугувати доброю теоретико-методичною базою для розробки технології системного та проблемно-орієнтованого аналізу педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: *управління, загальноуправлінські підходи, вища освіта, технологія, проблемно-орієнтований аналіз, освітня система.*

Петриченко Л.

*кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета*

ОБЩЕУПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОБЛЕМ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены общеправленческие подходы к определению проблем высшего образования, представлен их анализ, выявлены общие черты и существующие различия между ними, рассмотрена схема и этапы проблемно-ориентированного анализа образовательной системы.

Автор отмечает, что рассмотренные подходы к анализу проблем не противоречат друг другу. Они скорее являются взаимодополняющими, поэтому их сочетание может служить хорошей теоретико-методической базой для разработки технологии системного и проблемно-ориентированного анализа педагогического вуза.

Ключевые слова: *управление, общеправленческие подходы, высшее образование, технология, проблемно-ориентированный анализ, образовательная система.*

Petrychenko L.

PhD in Education, associate professor, the First Pro-rector of municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" Kharkiv regional council

THE GENERAL MANAGEMENT APPROACHES TO SOLVING PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

The article examines the general management approaches to solving problems of higher education, gives their analyses, considers the common features and existing differences between them, reviews the scheme and stages of task-oriented analysis of the educational system.

The author marks that the examined approaches to the analysis of the problem do not conflict with each other. They are most likely complementary so their combination may serve as a profound theoretical and methodological base for the development of system and problem-oriented analysis technique of pedagogical higher educational establishments.

Key words: *management, general management approaches, higher education, technique, problem-oriented analysis, educational system.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Процес реформування національної системи освіти передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти, тому ця проблема є не лише психолого-педагогічною, а й зачіпає загальноосвітні, політичні, управлінські галузі, оскільки її намагаються вирішити фахівці різних галузей наукового знання,

урядовці, політики та державні службовці системи державного управління освітою [5].

Значення освітньої галузі в соціально-економічній структурі суспільства визначає її вплив практично на всі процеси, і передусім на формування суспільної думки та ставлення громадян до соціальних перетворень. Тому вивчення проблем управління якістю вищої освіти в Україні сьогодні набуває дедалі більшої актуальності. Розвиток управління як науки, а саме управління освітньою галуззю, зумовлює вивчення всіх складових цього процесу. В.І.Луговий розглядає освіту як фундаментальне явище людського буття, яке виступає однією з базових складових його прогресу. Він зазначає, що “разом із гуманітарним розвитком прогресує й система освіти у напрямках глобального поширення, більш повного охоплення різних верств населення та видів людської діяльності, своєї інтенсифікації, підвищення результативності й ефективності” [4, с. 3]. Накопичення досвіду освітньої діяльності дає змогу змінювати шлях стихійної еволюції системи освіти методом доцільного управління нею, використовуючи для цього закони, закономірності, тенденції її функціонування, структурування, розвитку.

Аналіз загальноуправлінських підходів до визначення проблем при стратегічному управлінні базується на взаємодії складного комплексу статичних і динамічних елементів зовнішнього й внутрішнього середовища системи вищої освіти. Недооблік будь-якого з цих чинників може призвести до неефективної реалізації місії підвищення якості вищої освіти. На думку вчених, основні ідеї загальноуправлінських підходів до аналізу проблем організацій можуть бути використані й при аналізі проблем педагогічного ВНЗ.

Мета статті – розглянути загальноуправлінські підходи до виявлення проблем вищої освіти, проаналізувати їх, виявити спільні риси та існуючі відмінності між ними, розглянути схему та етапи проблемно-орієнтованого аналізу освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми управління вивчались і продовжують вивчатися відомими науковцями Атаєвим А.А., Луговим В.С., Слєпкань З.І., Дмитренко Т.А., Єльнікова Г.В., Цехмістєровою Г.С., Фоменко Н.А., Котовим В.Є., Касьяновою О.М., Леонтьєвим Л.П., Гохманом О.Г., Мармазою О.І.

У загальноуправлінській літературі описуються кілька принципових схем виявлення та аналізу проблем.

Американський центр вивчення проблем продуктивності й якості у пошуках конкурентної переваги пропонує застосовувати базисний аналіз.

Під базисним аналізом розуміємо [3] процес пошуку, вивчення й освоєння найбільш передового досвіду практичної діяльності й технологій, вживаних організаціями в різних країнах для досягнення організацією більшої ефективності. При цьому підкреслюється, що у визначенні використовується слово "найбільш передові", а не "кращі". Що саме є "кращим" для конкретної організації, залежить від конкретних обставин її діяльності. Вивчення сильних і слабких позицій конкурентів організації зазвичай будується на основі вторинних даних, особистого досвіду і також може доповнюватися первинним маркетинговим дослідженням споживачів. Таким чином, базисний аналіз стає, на думку Ф. Котлера [3], стандартним інструментом, технологією посилення конкурентоспроможності організації. Базисний аналіз застосовується не лише для вивчення товарів і послуг інших організацій, але й для аналізу робочих процесів, функцій персоналу, ефективності організаційних структур і методів управління та усього процесу надання споживчої цінності. У той же час дослідження, пов'язані з базисним аналізом, можуть спонукати до того, що, зосередивши увагу на конкурентах, організація випустить з поля зору зміни споживчих переваг.

Усе вищезазначене дозволяє припустити, що для ВНЗ такий інструмент аналізу конкурентів, що веде до посилення конкурентоспроможності, є найбільш прийнятним і, що важливо, порівняно мало витратним. Враховуючи, що зовнішні сумісники, як правило, є викладачами інших ВНЗ, а часто свої штатні викладачі працюють в інших ВНЗ, то обмін інформацією може відбуватися природним чином. А участь персоналу ВНЗ у семінарах, конференціях, публікуванні різного роду матеріалів посилюють процес обміну й накопичення знань і технологій. Отже, необхідно науково організувати збирання та аналіз передового досвіду (створити свого роду Банк ідей), що стосується роботи ВНЗ, його конкурентів, і організувати взаємне партнерство з ВНЗ – конкурентами по обміну інформацією, яка відкрита для потенційних споживачів. Полегшує цей процес обміну й те, що вищий менеджмент ВНЗ в особі ректорів, об'єднаний в такий показний орган управління, як Рада ректорів.

Наступним кроком, на думку Гетьман О.П. [2, с.58-60], є визначення сильних і слабких позицій основних конкурентів шляхом проведення аналізу споживчих цінностей, для чого необхідно визначити головні властивості освітнього продукту, яким споживачі надають найбільше значення, оцінюють ступінь важливості різних властивостей.

Далі необхідно оцінити й порівняти, наскільки ефективно розглянутий ВНЗ і ВНЗ-конкуренти надають споживчу вартість і зіставити результати з рейтингом важливості цієї споживчої цінності. Для того, щоб

залишатися стратегічно ефективним, необхідно періодично переглядати як споживчі цінності, так і позиції конкурентів, дії яких можуть сприяти зростанню загального попиту і становленню нових технологій. Але, що особливе важливо для державних ВНЗ, об'єднавшись, вони можуть виступати зі значно сильніших позицій при укладанні різного роду угод з державними органами, які регулюють ринкову діяльність, а також з об'єднаним союзом працедавців.

У межах цього дослідження важливим є аналіз робіт вчених щодо наступності вирішення проблем стратегічного управління М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі, учені пропонують таку послідовність фаз діагностування складної проблеми.

Перша фаза – усвідомлення і встановлення симптомів ускладнень або можливостей. Поняття «симптом» вживається ними в близькому до медичного сенсі. Виявлення доповнюючих один одного симптомів допомагає визначити проблему в загальному вигляді та скоротити кількість розглянутих факторів.

Для виявлення причин виникнення проблеми необхідно зібрати та проаналізувати внутрішню й зовнішню (відносно організації) інформацію [6].

Описана вище схема стосується діагностики окремої проблеми. Іншою виявляється послідовність і зміст дій при системному аналізі проблем, який здійснюється в процесі стратегічного планування.

Виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Природа стратегічного менеджменту двоїста: націленість на зовнішнє середовище супроводжує спрямованість на внутрішнє. Це пов'язано з тим, що зовнішнє середовище мало піддається зміні, його вимоги у більшості випадків сприймаються як даність, їх можна враховувати, аналізувати, прогнозувати, але керувати факторами зовнішнього середовища дуже важко. Тому, в межах стратегічного менеджменту звертають увагу на зовнішнє середовище, але керують внутрішнім, щоб досягти гармонії між ними.

Такий аналіз складається з двох великих блоків: аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища. «Для того, щоб визначити стратегію поведінки організації і реалізувати її, керівництво повинно мати поглиблене уявлення як і про внутрішнє середовище організації, її потенціал та тенденції розвитку, так і про зовнішнє середовище, тенденції його розвитку і місце, що займає в ньому організація. При цьому і внутрішнє середовище, і зовнішнє оточення вивчаються в першу чергу для того, щоб розкрити ті загрози і можливості, які організація повинна враховувати при визначенні своїх цілей і при їх досягненні» [1, с. 143].

Аналіз зовнішнього середовища «являє собою процес, за допомогою якого розробники стратегічного плану контролюють зовнішні, по

відношенню до організації, фактори, щоб визначити можливості і загрози для неї» [1, с. 270].

Упродовж аналізу зовнішнього середовища досліджуються ті її компоненти, від стану яких істотно залежать процеси в організації (її споживачі, постачальники, конкуренти, правове регулювання тощо). Таке дослідження не повинно закінчуватися тільки констатацією того, в якому стані перебували компоненти зовнішнього оточення раніше або ж в якому стані вони перебувають зараз. Необхідно також розкрити ті тенденції, які характерні для зміни стану окремих важливих факторів і спробувати передбачити направленість розвитку цих факторів з тим, щоб спрогнозувати, які загрози можуть очікувати організацію і які можливості можуть відкритися перед нею в майбутньому [1].

Процес, за допомогою якого здійснюється діагностика внутрішніх проблем, називається управлінським обстеженням. «Управлінське обстеження є методичною оцінкою функціональних зон організації, що призначена для виявлення її стратегічно сильних і слабких сторін» [6, с.273].

У межах аналізу внутрішнього середовища досліджуються цілі організації, її структура, стратегія, технології, що використовуються, кадровий потенціал, організаційна культура (норми, цінності, очікування, що лежать в основі відносин і взаємодій всередині організації й поза нею).

У межах нашого дослідження, розглядаючи базові цілі – місії (а саме системи освіти), необхідно зазначити, що вони знаходяться поза полем управління, їх значення близьке до абсолютного, вони майже не змінні, погано піддаються трансформації. Аналіз загальноуправлінських підходів до виявлення проблем можливий відносно факторів зовнішнього середовища й елементів внутрішнього. Залежно від того, яка сфера регулюється, можна говорити про підходи до виявлення проблем у середовищах зовнішньому або внутрішньому. Внутрішнє середовище кероване більшою мірою, ніж зовнішнє. Проте з позиції загальноуправлінських підходів до виявлення проблем стратегічне управління зовнішнім середовищем важливіше й управління внутрішнім середовищем залежить, насамперед, від стану зовнішнього. Іншими словами, внутрішнє середовище системи повинне трансформуватися під вимоги зовнішнього середовища, але так, щоб досягати своєї головної мети. Отже, процес вироблення стратегічного управління має такий вигляд: відправною точкою виступає місія (мета), яка має важливе соціальне значення й висловлює високий сенс і призначення організації. Завжди є фундаментальна мета, яка повинна бути досягнута. Для визначення мети насамперед аналізується стан зовнішнього середовища. На цьому етапі визначається, які вимоги висуває середовище до реалізації цієї місії. На наступній стадії відбувається повернення до внутрішнього середовища, де

проводиться його аналіз. Після комплексного всебічного аналізу (базою для якого може бути SWOT-аналіз) формується концепція стратегічного управління як зовнішнім, так і внутрішнім середовищем. Дається відповідь на три основні питання:

1) Що можна змінити у зовнішньому середовищі для успішного здійснювання місії (мети)?

2) Що потрібно змінити у внутрішньому середовищі відповідно до місії (мети) з урахуванням факторів зовнішнього середовища?

3) Що потрібно зробити для всього цього?

Отже, головне завдання стратегічного управління при аналізі загально-управлінських підходів до виявлення проблем – досягати відповідності внутрішнього середовища зовнішньому з пріоритетом останнього. Але якщо в звичайних організаціях ця відповідність досягається навіть ціною втрати місії (мети), то для системи освіти цей шлях неприйнятний. Специфіка полягає в тому, що її місія і понадмісія не можуть бути загублені й завжди мають знаходити свою реалізацію, нехай і в різних прийнятних для зовнішнього середовища формах.

Зовнішнє середовище теж неоднорідне, в ньому виділяють фактори прямого впливу, які мають безпосередній вплив на систему, і фактори непрямого впливу, які не мають прямого впливу. Стосовно системи вищої освіти усі ці фактори мають свою специфіку. Найбільшу специфічність у сфері вищої освіти має зовнішнє середовище прямого впливу. Його можна визначити як комплекс факторів зовнішнього середовища, що окремо та (або) в різній комбінаційній взаємодії безпосередньо й найбільше впливають на стан, характер і структуру системи освіти, а найголовніше – на порядок і форми здійснення її місії (цілей).

На підставі аналізу опрацьованої літератури з'ясовано, що аналіз зовнішньоуправлінських підходів до виявлення проблем вищої освіти зовнішнього середовища враховує такі можливості:

1) змін у якісних характеристиках процесу підготовки вчителів та вихователів;

2) змін чисельності випускників відповідно до прогнозованих змін у якісних характеристиках соціального замовлення до педагогічної освіти;

3) введення нових спеціальностей відповідно до сучасних вимог, що висувуються до сучасної педагогічної освіти;

4) упровадження інновацій для підвищення якості освіти;

5) виникнення інших можливостей, ризиків, загроз тощо.

Розглянемо детальніше вищезазначені можливості загальноуправлінських підходів до виявлення проблем зовнішнього середовища вищої освіти.

1) Розвиток системи загальної освіти веде до змін у вимогах якісних характеристиках процесу підготовки вчителів і вихователів, що мають відповідати потребам сьогодення. Серед нерозв'язаних проблем – неповне забезпечення рівного доступу до якісної освіти через недостатню реалізацію ідеї профільного навчання, несвоєчасне й неповне забезпечення навчального процесу програмами, підручниками та дидактичними засобами тощо.

Процес оцінювання необхідності змін вимог до вчителів і вихователів може бути різним. Наприклад, для проведення експертизи керівництвом педагогічного ВНЗ з кожної спеціальності, за якою ведеться підготовка, створюються експертні групи. До них поряд із працівниками ВНЗ можуть залучатися (звичайно, з їх згоди) представники регіональних та муніципальних органів управління освітою, учені, працівники освітніх установ.

За деякий час (приблизно за місяць або тиждень) до проведення засідання експертної групи всім її членам повідомляються питання, які виносяться до обговорення. Таких питань два:

1. Які нові вимоги, що раніше не були пред'явлені до випускників педагогічних ВНЗ, сьогодні стали актуальними?

2. Які нові вимоги до випускників педагогічних ВНЗ актуалізуються в середньостроковій (3-5 років) перспективі?

На першому засіданні експертної групи проводиться дискусія з обох питань. Потім її результати аналізуються керівництвом ВНЗ з тим, щоб виявити чи були у висловлюваннях експертів вимоги до педагогів, які не входять до існуючої моделі випускника. Якщо такі вимоги будуть виявлені, то вони вносяться доопитувальника, який готується до другого етапу експертизи.

На другому етапі членам експертної групи роздаються опитувальні аркуші, що містять перелік вимог до якостей випускників і пропонується оцінювати, як змінюється кожна вимога в середньостроковій перспективі:

- сильно підвищиться;
- підвищиться;
- дещо підвищиться;
- залишиться практично незмінною;
- дещо знизиться;
- знизиться – сильно знизиться.

Результуюча оцінка експертів дозволить судити про те, чи є необхідність перегляду якісних характеристик освіти.

Якщо з якихось позицій індивідуальні оцінки будуть сильно варіювати, то слід провести ще одне засідання експертної групи і в ході обговорення на ньому виробити узгоджену оцінку групи.

2) Аналізуючи зміни чисельності випускників відповідно до прогнозованих змін у якісних характеристиках соціального замовлення до педагогічної освіти, слід зазначити, що необхідно спрогнозувати потреби, які будуть існувати в перспективі, і зрозуміти тенденції їх змін. Якщо, наприклад, в регіоні гостро не вистачає педагогів для корекційних установ, то це не означає, що керівництво педагогічного ВНЗ повинно терміново організувати їх підготовку. Можливо, уже в іншому педагогічному ВНЗ таку підготовку вже розпочато, і через певний час недолік може бути усунутий. Для зміни чисельності випускників у педагогічних ВНЗ необхідно орієнтуватися не на сьогоdnішній стан, а на прогноз. Отже, за даними Головного управління освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації у навчальних закладах області усіх рівнів і форм власності, наразі працюють майже 50 тис. педагогічних працівників: 6,5 тис. вихователів, понад 22 тис. учителів, серед них і соціальних педагогів, 829 керівників гуртків, 19,5 тис. викладачів навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Утім, за інформацією районних (міських) відділів (управлінь) освіти додаткова потреба в педагогічних кадрах на 2009-2010 навчальний рік склала більш ніж 500 вчителів.

3) При прогнозуванні спочатку укладається список спеціальностей, за якими в педагогічному ВНЗ підготовка не здійснюється, але вже існує потреба у фахівцях такого профілю або така потреба може з'явитися у перспективі. До цього переліку додаються спеціальності, за якими здійснюється підготовка у ВНЗ. Формується група експертів, завданням яких є оцінювання змін у перспективі та прогнозування потреб у педагогах з кожної спеціальності:

- сильно зросте;
- зросте;
- залишиться приблизно тією ж самою;
- зменшиться;
- сильно зменшиться.

Знаючи існуючі в цей час потреби і маючи оцінку очікуваних їх змін, можна зробити попередні висновки про те, щодо яких спеціальностей має сенс проробляти питання про зменшення обсягів підготовки або про їх збільшення, щодо яких – про їх введення до навчального плану ВНЗ.

Так, наприклад, після проведення такого аналізу був зроблений висновок: потреба у підготовці фахівців за напрямом підготовки «Початкова освіта» у Харківській гуманітарно-педагогічній академії зумовлена тим, що в Харкові та Харківській області сьогодні існує нагальна потреба в забезпеченні загальноосвітніх шкіл висококваліфікованими вчителями початкової школи, які мають одну додаткову кваліфікацію: керівник гуртка образотворчого мистецтва,

керівник гуртка інформатики, керівник дитячого хореографічного колективу, організатор спортивних секцій і клубів, учитель англійської мови в початкових класах [7].

4) Завдяки розробленим спеціалізованими науковими організаціями або іншими ВНЗ інноваціям виникають можливості підвищення ефективності навчального процесу.

Пошук інформації про нововведення, що з'являються повинен здійснюватися постійно усіма кафедрами й факультетами педагогічного ВНЗ.

Повідомлення про інновації мають регулярно заслуховуватися і обговорюватися на засіданнях кафедр, учених рад факультетів і ВНЗ. Основні завдання таких обговорень полягають у тому, щоб критично проаналізувати зміст інновацій, здійснити попереднє оцінювання їх інноваційного потенціалу (можливого корисного ефекту, який може бути отримано), оцінити можливості їх упровадження.

Інновації, що пройшли попередню експертизу й отримали позитивну оцінку вчених рад, направляються керівництву педагогічного ВНЗ у вигляді інноваційних пропозицій, у яких дається коротка характеристика:

- предмета інновації (що змінюється і як змінюється);
- ступеня новизни;
- глибини перетворень (ступеня радикальності зміни предмета інновації);
- масштабу перетворень (чи зачіпається діяльність кафедри, факультету, кількох факультетів або ВНЗ в цілому);
- рівня розробленості (ступеня підготовленості нововведення до впровадження);
- потенціалу нововведення (оцінки очікуваного корисного ефекту та її обґрунтування);
- очікуваної тривалості впровадження;
- трудомісткості впровадження;
- обсягу фінансових витрат на впровадження.

5) Аналізуючи ризики, що виникають при підготовці фахівців у разі порушення вимог до якості освіти, процесу й результатів підготовки, слід зазначити, що у зовнішньому середовищі існує чотири основні потенційні ризики. Перший з них виникає з вини системи вищої освіти, інші залежать від ефективності діяльності самої держави: ризик неефективного використання бюджетних коштів; ризик недостатнього бюджетного фінансування для забезпечення якісної підготовки фахівців; ризик недосконалості нормативної бази в галузі освіти; ризик недосконалості системи контролю якості вищої освіти.

Застосовані у масовій практиці навчальної системи технології далеко не завжди відповідають концептуальним засадам і тенденціям модернізації освіти. Хоча в сучасній освіті і спостерігаються процеси трансформації інформаційно-репродуктивного навчання, однак вона поки залишається домінуючою. Усунення впливів вищезазначених ризиків відбувається дуже повільно.

Нові законодавчі та нормативні акти, які розроблені й передані на затвердження до органів законодавчої або виконавчої влади (що стосуються не тільки освітньої діяльності, а й господарської), можуть нести в собі як можливості, так і загрози. Звичайно, відстеження ймовірних змін в галузі правового регулювання вельми складне, але керівництво ВНЗ має цьому сприяти.

Прогнозування ймовірних змін у фінансуванні слід здійснювати за основними джерелами, навіть якщо в цей момент якісь із них не використовуються. Перш за все, слід оцінювати передбачувані зміни в обсягах державного фінансування, але не можна обмежуватися тільки цим. Потрібно проаналізувати також ситуацію на ринку платних освітніх послуг, тенденції її змін і виявити можливості збільшення обсягу залучених коштів за рахунок навчання студентів на платній основі або загрози їх зменшення. Слід також виявити й оцінити зміни у можливостях залучення коштів спонсорів та загрози втрати тих коштів, які вже вдається притягти з позабюджетних джерел.

При аналізі ситуації в галузі вищої освіти слід виявити можливості підвищення престижу та привабливості педагогічного ВНЗ для потенційних студентів, а також фактори, які призводять до їх зниження.

Зміни на ринку праці можуть створювати загрози відтоку кадрів з педагогічного ВНЗ або ж, навпаки, відкривати нові можливості для підвищення кадрового потенціалу. Наприклад, якщо стає відомим, що припускається відкриття нового ВНЗ у місті або ж відкриття філії якогось ВНЗ за межами області, це може нести загрозу відтоку частини викладацького складу.

Аналіз повинен дати відповідь чи існують або передбачається, що виникнуть можливості підвищення кадрового потенціалу педагогічного ВНЗ, чи існують або передбачається, що виникнуть загрози для нього.

Усі виявлені можливості слід оцінити з точки зору того, яку користь могло б принести їх використання і яка вірогідність використання можливості.

Виявлені загрози також слід оцінювати за двома параметрами: ступеня негативного впливу на ВНЗ і ймовірності реалізації цих загроз.

Отже, спираючись на наукову літературу, можна умовно визначити, що найбільш істотний вплив на діяльність педагогічних ВНЗ можуть надавати такі зміни: у нормативно-правовій базі; у джерелах та обсягах фінансування; у складі та якості освітніх послуг, що надаються іншими ВНЗ-конкурентами; ситуації на ринку праці (зменшення або збільшення попиту на певні спеціальності).

Схема і процедури проблемно-орієнтованого аналізу освітньої системи були запропоновані В.С. Лазарєвим та М.М. Поташником у межах розробленої ними технології програмно-цільового управління розвитком школи [8].

Такий підхід передбачає рух «від кінця до початку», тобто від виявлення того, що не задовільнить в результатах роботи освітньої установи, до недоліків у навчально-виховному процесі, що породжує недоліки в результатах, а потім призводить до недоліків в умовах, що визначають вади навчально-виховного процесу.

Реалізація цієї схеми передбачає три етапи аналізу:

- аналіз результатів;
- аналіз навчально-виховного процесу;
- аналіз умов.

На першому етапі при визначенні необхідності змін у якісних характеристиках процесу підготовки вчителів та вихователів потрібно виходити не тільки з сьогоdnішнього дня, а і з прогнозу.

На другому етапі аналіз результатів процесу підготовки вчителів та вихователів порівнюється з тим, що освітня установа реалізує в дійсності. У результаті зіставлення необхідного й досягнутого виокремлюють ті пункти, за якими існують найбільш значні невідповідності, і тим самим визначається сукупність проблем, що підлягають рішенню.

Продовжуючи аналіз, з кожної проблеми рекомендується дати не загальні, а конкретні відповіді на питання: через які недоліки навчально-виховного процесу існує різниця в результатах, яких вимагає сучасна педагогічна освіта.

Недоліки навчально-виховного процесу також мають визначатися через невідповідність того, що є, і того, що повинно бути із зазначенням ступеня цієї невідповідності. З кожної проблеми може бути виділено безліч недоліків навчально-виховного процесу, що в тією чи іншою мірою впливають на відхилення фактичних результатів на виході школи від необхідних. Рекомендується експертно оцінювати ступінь впливу кожного недоліку (за шкалою сильно, середньо і слабо впливають) і виділити основні з них.

Наступний етап аналізу пов'язаний з визначенням недоліків, що є причинами погіршення якості навчально-виховного процесу. До них

можемо віднести невідповідність якісного та кількісного складу вимогам Державної акредитаційної комісії України, недостатню зацікавленість педагогів результатами праці, невідповідність методичного забезпечення, незацікавленість у впровадженні інноваційних технологій, емоційне вигорання тощо.

Одні й ті ж недоліки навчально-виховного процесу та умов можуть входити до структури різних проблем, будучи в одних більш значущими, а в інших – менш значущими. Тому в підсумку аналізу повинен бути виділений перелік недоліків, усунення яких є найбільш актуальним.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Описана технологія системного, проблемно-орієнтованого аналізу збігається з розглянутою раніше в тому, що передбачає аналіз зовнішнього середовища (у частині зміни вимог до результатів освіти) і внутрішнього. Як і попередня, ця технологія передбачає не тільки фіксацію навчального стану, але й прогнозування змін. Разом з тим, в ній інакше структурується аналіз внутрішнього середовища освітньої установи.

Розглянуті вище підходи до аналізу проблем не суперечать один одному. Вони скоріше є взаємодоповнюючими, тому їх поєднання може слугувати хорошою теоретико-методичною базою для розробки технології системного та проблемно-орієнтованого аналізу роботи педагогічного ВНЗ.

Література

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. М., 1995
2. Гетман Е.П. Маркетинговые принципы и технологии в управлении развитием вуза: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. / Е.П. Гетман. – Краснодар, 2007. – 166 с.
3. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Д., Вонг В. Основы маркетинга. Пер. с англ. - 2-е Европ. Изд. - М.: Вильямс, 2003 - 944с.
4. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Державне управління”. - К.: Вид-во УАДУ, 1997. - 302 с.
5. Максимчук Н.Ю. Нормативно-правове забезпечення організації моніторингу державного управління освітою в Україні / НАДУ [електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/DUTP/2007-2/txts/>
6. Мескон М.Х. Альберт М. Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1992
7. Обґрунтування спеціальності 6.010102 – Початкова освіта ХГПІ, 2008
8. Управление школой: теоретические основы и методы. Под ред. В.С.Лазарева. М, 1997

Харківська А.

кандидат фізико-математичних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

УДК 378.14

ВИЗНАЧЕННЯ МЕТИ В УПРАВЛІННІ

У статті розглянуто та проаналізовано існуючі визначення поняття «мети» в управлінні, класифікації «мети» в управлінні; визначено вимоги до формування «мети» в управлінні та обґрунтовано вибір основних груп факторів, що визначають «мету» в управлінні.

Ключові слова: *мета, ціль, фактори, класифікації, вимоги, управління, вища освіта.*

Харьковская А.

кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по научно-педагогической работе коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛИ В УПРАВЛЕНИИ

В статье рассмотрены и проанализированы существующие определения понятия «цели» в управлении, классификации «цели» в управлении; определены требования к формированию «цели» в управлении и обосновано выбор основных групп факторов, определяющих «цель» в управлении.

Ключевые слова: *цель, факторы, классификации, требования, управление, высшее образование.*

Kharkivska A.

the candidate of Physics and Mathematics science, associate professor, pro-rector of scientific and pedagogical of municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" Kharkiv regional council

DEFINITION OF MAIN OBJECTIVE IN THE MANAGEMENT

In the article discusses and analyzes the existing definition of "goal" in the management, classification of "goal" in the management, the requirements for forming a "goal" in management studies and selection of major groups of factors that determine the "purpose" in management.

Keywords: *goal, factors, classification, requirements management, higher education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Серед найважливіших аспектів освітніх реформ, здійснених у зарубіжних країнах протягом десяти – п'ятнадцяти років, необхідно зазначити зміни в

управлінні освітою. Насамперед йдеться про перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями управління. Реформи управління освітою на макрорівні (тобто на державному рівні) полягали переважно у прогресивній децентралізації управління і делегуванні значних повноважень суспільству. Прийнято нові законодавчі та нормативні документи, які передбачають передачу права прийняття багатьох рішень від державного до регіонального, місцевого та муніципального рівнів. Це значно розширило участь різних груп педагогічної громадськості в прийнятті управлінських рішень. Окрім того, були створені консультативні органи прийняття рішень на державному, регіональному та місцевому рівнях, які мають у своєму складі представників різних груп освіти, а також представників інших зацікавлених соціальних груп: батьків, представників світу праці тощо [8, с.1].

Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися упродовж життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [9, с.265].

При вирішенні завдань управління розвитком, цілі служать вихідною основою для аналізу освітньої системи педагогічного ВНЗ та розробки програми її розвитку.

У Законі України «Про вищу освіту» [3] визначено: виходячи із соціального призначення вищих навчальних закладів, основною метою їх функціонування є: забезпечення умов, необхідних для отримання вищої освіти, тобто такого рівня освіти, який ґрунтується на повній загальній середній освіті, здобувається в процесі системного і послідовного засвоєння навчальної інформації, завершується здобуттям за підсумками державної атестації певної кваліфікації; підготовка фахівців для потреб України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Розробка напряму управління в педагогічній науці вимагає розгляду теоретико-методологічних, технологічних, методичних аспектів. Аналізуючи роботи вчених у цьому напрямі педагогічної науки, можна виділити: дослідження управління в системі освіти (О. Бандурка, В. Беспалько, М. Капустін, В. Костіна, В. Лазарева, В. Селиванов, В. Симонов, К. Яресько та інші вчені); дослідження навчальної діяльності учня як об'єкта педагогічного управління (В. Андреев, П. Гальперін, Ю. Машбиць, Н. Тализіна, Л. Фрідман); застосування сукупності підходів до дослідження складних педагогічних

об'єктів розробляли: Ю. Бананський, Т. Дмитренко, В. Краєвський, Г. Троцко, А. Хуторської, В. Шаталов, К. Яресько та інші вчені.

Як свідчить аналіз наукової літератури, окремі питання управління вищою освітою, що тісно пов'язані з проблемою нашого дослідження, широко висвітлено у науковій літературі. Зокрема, вагомий внесок зробили С. Анісімов, Є. Ануфрієв, А. Арнольдов, Е. Баллер, Л. Буєва, Є. Бистрицький, В. Грехнев, А. Гусейнов, В. Ларцев, В. Малахов, Е. Маркарян, А. Москаленко, Ю. Турчанінова, З. Файнбург, І. Фролов та ін. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики у царині освіти визначили у своїх працях І. Бех, Л. Ваховський, О. Вишневський, В. Галузинський, П. Ігнатенко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Крижко, М. Никадров, З. Рявкін, О. Сухомлинська, В. Ткаченко та ін. Необхідність якісного наповнення змісту педагогічного процесу в сучасних закладах освіти обґрунтовано С. Гончаренком, Ю. Мальованим, В. Зінченком, Є. Ямбургом та ін. Окремі аспекти управління та контролю за якістю освіти у професійній підготовці майбутніх педагогів розкрито у працях Н. Асташової, І. Ісаєва, О. Коваленко, Г. Пономарьової, В. Серикова, В. Сластьоніна та ін.

Формулювання цілей статті – розглянути та проаналізувати існуючі визначення поняття «мети» в управлінні, класифікації «мети» в управлінні; визначити вимоги до формування «мети» в управлінні та обґрунтувати вибір основних груп факторів, що визначають «мету» в управлінні.

Виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У менеджменті функцією цілевстановлення є функція планування, у процесі реалізації якої визначаються цілі та способи їхнього досягнення. Однак ціль не можна ототожнювати з планом або прогнозом. Прогноз визначає напрям розвитку, ціль — найбільш прийнятний стан системи у межах цього напрямку, а план — шлях досягнення цілі, етапи її реалізації. Мета потребує всебічного якісного оцінювання майбутнього стану системи, для якої вона розробляється й має давати закінчене та комплексне уявлення про майбутній стан системи.

Існує дефініція відповідно до співвідношення понять «мета» та «перспектива»

Перспектива визначається як «можливість когось, чого-небудь у майбутньому; сприятливі умови для майбутньої діяльності когось або наступного розвитку чогось. Те, що чекає на когось-небудь, що повинно статися з кимось у майбутньому» [6, с. 324]. Це визначення має багато спільного із визначенням цілі. С. Гончаренко визначає мету як «бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості» [9, с. 205].

Порівняння показує, що більш широким (родовим) є поняття «мета». Перспективною для людини буде мета, яка сприйнята особистістю,

для досягнення якої є необхідні засоби, ресурси (часові, матеріальні, духовні).

На основі аналізу наукових джерел, можна зробити висновок, що тлумачення поняття «мети» має різні аспекти. (див. табл. 1)

Таблиця 1

Тлумачення дослідниками поняття «мети»

№ п/п	ПІБ автора	Назва терміну	Суть терміну
1	Виханский О., Наумов А.	Мета	це конкретний стан окремих характеристик організації, досягнення яких є для неї бажаним та на досягнення яких спрямована її діяльність [2, с. 159].
2	Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.	Мета	конкретний кінцевий стан або бажаний результат, якого прагне досягти група, працюючи разом [4, с. 89].
3	Поршнев А., Румянцева З., Соломатина Н.	Мета	це конкретизація місії організації у формі, доступній для управління процесом їх реалізації [10, с. 61].
4	Новий російсько-український словник-довідник	Ціль	предмет, істота або місце, куди спрямовують постріл, кидок, удар тощо [5, с. 600]
5	Бусел В.	Мета	те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти [1, с. 520]
6	Гончаренко С.	Мета	Передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства. Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже є активним фактором людської свідомості. Мета тісно пов'язане з засобами її досягнення. Мета має винятково важливе значення для спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань [9, с. 205].

В усіх наведених визначеннях мета розуміється як образ бажаного стану організації або бажаний кінцевий результат якихось дій. Але цього недостатньо, щоб якийсь образ бажаного став метою.

В. Лазарев та М. Поташник, аналізуючи поняття мети, пишуть: "Часто мету ототожнюють з потребою, місією, наміром, функцією, призначенням, напрямом дій. Це відбувається тому, що враховується лише одна сторона мети, де мета за своїм змістом – це образ бажаного результату. Але мета не просто образ бажаного результату (в цьому вона збігається і з наївними мріями, проектами тощо), а образ результату, по-

перше, з фіксованим часом його отримання, по-друге, співвіднесений з можливостями діяти у напрямку його досягнення (декларуючи мету, суб'єкт може прагнути отримати зовсім інший результат, є цьому випадку декларована мета - псевдо ціль), по-третє, – операціонально певний, тобто завжди можна порівняти фактично отриманий результат з очікуваним [11, с. 217-218].

Існує кілька класифікацій цілей:

- За часом їх досягнення – віддалені, близькі і безпосередні;
- За рівнем узагальненості – загальні й часткові;
- За співвідношенням із етапами процесу управління – проміжні та кінцеві;
- За кількістю учасників у досягненні цілі – індивідуальні, колективні;
- По відношенню до сутності діяльності на тому чи іншому етапі – цілі-завдання (плани, доручення); цілі-орієнтації, цільові системи.

Цілі-завдання визначаються більш широкою організаційною системою; цілі-орієнтації виникають у спільній діяльності; цільові системи спрямовані на функціонування об'єкта як цілого (забезпечення сталості, необхідної якості процесів тощо).

Цілі також класифікуються за рівнем важливості для функціонування об'єкта – на головні й другорядні; за рівнем узагальненості – стратегічні й практичні; за рівнем доступності – відкриті й приховані.

У теорії менеджменту вважається, що для того, щоб цілі визначили своє призначення, вони повинні володіти рядом характеристик. М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі виділяють наступні вимоги до цілей:

1. Цілі повинні бути конкретними і вимірними. Висловлюючи свої цілі в конкретних вимірних формах, керівництво створює чітку базу для подальших рішень і оцінювання перебігу роботи.

2. Цілі повинні бути чітко орієнтовані в часі, тобто мати конкретний горизонт прогнозування. Потрібно точно визначати не тільки те, що організація хоче здійснити, але також, коли повинен бути досягнутий результат.

3. Мета повинна бути досяжною, – щоб служити підвищенню ефективності організації. Встановлення мети, що перевищує можливості організації або через недостатність ресурсів або через зовнішні фактори, може призвести до катастрофічних наслідків. Якщо цілі не досяжні, прагнення працівників до успіху буде заблоковано, і їх мотивація ослабне.

4. Щоб бути ефективними, множинні цілі організації повинні бути взаємно підтримуючими - тобто дії і рішення, необхідні для досягнення одних цілей, не повинні заважати досягненню інших цілей [4, с.266-268].

О. Виханский і А. Наумов виділяють такі ключові вимоги, яким повинні задовольняти правильно сформульовані цілі.

По-перше, цілі повинні бути досяжними. Вони не повинні бути надто легкими для досягнення. Але вони також не повинні бути нереалістичними, що виходять за гранично допустимі можливості виконавців. Недосяжна ціль призводить до демотивації робітників і втрати ними орієнтира.

По-друге, цілі повинні бути гнучкими. Цілі належить встановлювати таким чином, щоб вони залишали можливість для їх коригування у відповідності з тими змінами, що можуть відбутися в оточенні.

По-третє, цілі повинні бути вимірними. Це означає, що цілі повинні бути сформульовані таким чином, щоб їх можна було кількісно виміряти чи можна було якимось іншим способом оцінювання, чи досягнута ціль. Якщо цілі не вимірні, то вони породжують розбіжності, ускладнюють процес оцінювання результатів діяльності і викликають конфлікти.

По-четверте, цілі повинні бути конкретними, володіти необхідною специфічністю, що допомагає однозначно визначити, в якому напрямку має здійснюватися функціонування організації. Цілі повинні чітко фіксувати, що необхідно отримати в результаті діяльності, в який термін слід її досягти і хто повинен досягати цієї цілі.

По-п'яте, цілі повинні бути сумісними. Сумісність припускає, що довгострокові цілі відповідають місії, а короткострокові – довгостроковим, також важливо завжди пам'ятати, що сумісності вимагають цілі росту й цілі підтримки стабільності.

По-шосте, цілі повинні бути прийнятними для основних суб'єктів впливу, що визначають діяльність організації, і, в першу чергу, для тих, кому доведеться їх досягати [2, с. 161-162].

У цьому переліку вимог до цілей у порівнянні з тим, який запропонований М. Месконом і його колегами, присутні вимоги гнучкості і прийнятності. Вимога чіткої орієнтації мети в часі особливо не виділяється, а включено як складову вимогу конкретності. Однак, введення вимоги гнучкості мети є досить суперечним, бо, по-перше, незрозуміло, як можна оцінювати ступінь гнучкості тієї чи іншої мети, по-друге, взагалі сумнівно, що можуть існувати цілі, які не можуть бути змінені, по-третє, будь-яке змінення цілей є відмова від однієї і прийняття іншої, а значить говорити про гнучкість заміненої цілі не доводиться.

Якщо проаналізувати визначення цілей, наприклад, ціль – це ідеальне передбачення результату дійсності, можна виділити функцію, зміст і форму вираження цілі.

Спираючись на все вищезазначене, необхідно виділити, що у межах нашого дослідження, ми детально розглянемо цілі управління.

Роль мети в управлінні (встановлення цілей) – це: початок будь-якого управлінського впливу або дії, основний зміст планів; основа побудови критеріїв, стандартів, нормативів, що використовуються для оцінювання діяльності організації загалом, окремих її підсистем, робіт і виконавців; одна з основних складових, що застосовуються для виявлення проблем (порівнюються мета та досягнуті параметри системи, для якої встановлено мету; розрив між ними є полем «проблем», які треба розв'язати); загальний, попередній варіант рішення, що задає джерела та «поле рішень», а також їхній зміст в узагальненому вигляді; стрижень організаційно-практичної діяльності, оскільки усвідомлення мети допомагає згуртувати персонал і мотивувати його на досягнення результату. Функції цілей, що впливають з ролі, можна сформулювати так: виправдовують існування, законність організації; регулюють поведінку організації та її членів; сприяють розподілу відповідальності між структурними підрозділами; зменшують невизначеність, сприяють пристосуванню до середовища; забезпечують основу для конструювання організації та взаємодію між окремими її підсистемами. Мета в управлінні – це ідеальний образ бажаного, можливого і необхідного стану об'єкта, відносно якого формулюється мета. Зміст мети в управлінні можна проілюструвати за допомогою кількох характеристик (рис. 1).



Рис. 1. Характеристика основних груп факторів, що визначають мету в управлінні

Визначення мети в управлінні — це логіко-аналітичний та емоційний процес, який має спиратися на наукові засади, що допомагають вибрати характеристики загальної мети. Цей процес складається з послідовності п'яти взаємопов'язаних робіт: 1) визначення закономірних і необхідних характеристик об'єкта управління, відображення їх у меті; 2) визначення

закономірних і можливих характеристик об'єкта управління, відображення їх у меті; 3) визначення можливих, але небажаних характеристик і стану об'єкта, передбачення заходів, що дають змогу відокремити вплив цих обставин на мету; 4) визначення можливих та бажаних обставин і характеристик та включення їх у мету; 5) розробка заходів щодо обмеження мети від бажаних, але об'єктивно неможливих обставин і стану об'єкта управління (див. рис. 2).

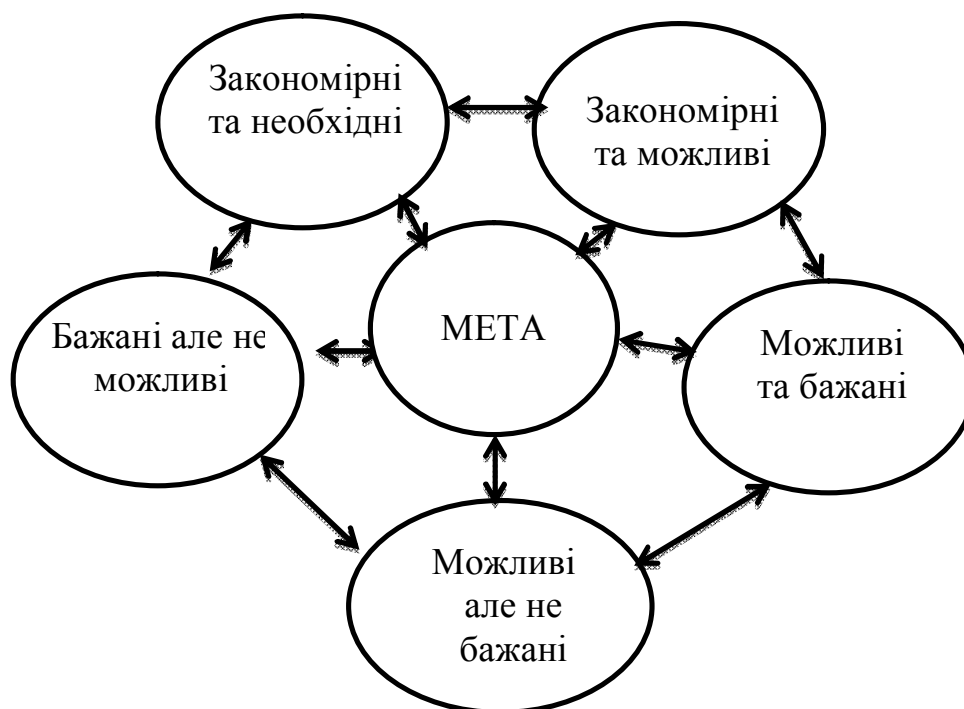


Рис. 2. Характеристики змісту мети в управлінні

Встановлення цілей у загальному вигляді передбачає проходження чотирьох обов'язкових етапів: 1) виявлення та аналіз тенденцій, що можна спостерігати в оточенні; 2) встановлення загальної мети організації; 3) побудова ієрархії цілей («дерева цілей»); 4) встановлення індивідуальних цілей та задач як інструменту забезпечення їхнього виконання.

Аналіз вищезазначених матеріалів стверджує, що мета – це результат досліджень і передбачень, початковий варіант рішень, у якому потрібно враховувати можливості системи; вимогливість, орієнтація на високий результат, успіх (а не на процес) – це означає, що в цілях має існувати стимулюючий фактор, який спонукає виконавців, які прагнуть досягти високих результатів та успіху, докладати додаткових зусиль і використовувати весь виробничий потенціал установи; наукова обґрунтованість, погодженість – це означає, що в меті мають бути враховані об'єктивні закони розвитку середовища та об'єкта управління, збалансовані об'єктивні та суб'єктивні елементи цілеутворення, а всі цілі, що лежать в основі розвитку організації, треба розглядати у взаємозв'язку

та взаємодії; вимірюваність – це означає, що мета має бути представлена кількісно чи іншим способом для оцінювання ступеня її досягнення, що дуже важливо під час формування планових документів, стандартів дій або робіт, нормативів тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Пошук шляхів запровадження нової парадигми і відповідних нових моделей освіти не зводиться до збільшення обсягів змісту навчальних дисциплін або подовження термінів навчання. Йдеться про досягнення принципово нових цілей освіти, які ніколи раніше не ставилися і які полягають у досягненні нових, вищих рівнів освіченості кожної особистості та суспільства в цілому.

Стратегія управління організацією, розробка змісту планів; основа побудови критеріїв, стандартів, нормативів, що використовуються для оцінювання діяльності організації загалом, окремих її підсистем, робіт і виконавців – починається з формування мети; оскільки усвідомлення мети допомагає згуртувати персонал і мотивувати його на досягнення результату. Мета в управлінні – це ідеальний образ бажаного, можливого і необхідного стану об'єкта, відносно якого формулюється мета.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. 1440 с.
2. Виханский О.С. Менеджмент: Человек, стратегия, организация, процесс: [учебник] / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 418 с.
3. Закон України «Про вищу освіту»: науково-практичний коментар / [за ред. Кременя В. Г.]. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2002. – 323 с.
4. Мескон М.Х. Основы менеджмента / Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.; пер. с англ. М.: Дело, 1992. – 702 с.
5. Новий російсько-український словник-довідник: Близько 65 000 слів / [упоряд. С.Я. Єрмоленко, В.І. Єрмоленко, К.В. Ленець, Л.О. Пустовіт]. – К.: Довіра, 1996. – 797 с.
6. Новий тлумачний словник української мови. 42000 слів: у 4-х томах / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ: АКОНІТ, 1999 – Т.3. – 927 с.
7. Роїна О.М. Освіта в Україні. Нормативна база/ Роїна О.М. – [2-е вид., виправл. та доп.] – К.: КНТ, 2006. – 484 с.
8. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – Издание 2-е. – Москва: Просвещение, 1982. – 206 с.
9. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С.У. Гончаренко]. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
10. Управление организацией: Учебник / [Под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Соломатина]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. инфра-м, 1998. – 378 с.
11. Управление развитием школы: [пособие для руководителей образовательных учреждений] / [под ред. М.М.Поташника, В.С.Лазарева]. – М.: Новая школа, 1995. – 462 с.

Кузнецова О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

УДК 378

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються питання педагогічної практики та її роль в процесі підготовки майбутнього вчителя. Розкрито організаційно-методичні основи педагогічної практики «Пробні уроки та заняття в школі».

Ключові слова: педагогічна практика, пробні уроки та заняття в школі, педагогічна рефлексія.

Кузнецова О.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Коммунального заведения «Харьковская гуманитарно-педагогическая
академия» Харьковского областного совета*

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются вопросы педагогической практики и ее роль в процессе подготовки будущего учителя. Раскрываются организационно-методические основы педагогической «Практики пробные уроки и занятия в школе».

Ключевые слова: педагогическая практика, пробные уроки и занятия в школе, педагогическая рефлексия.

Kuznetsova O.

Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of pedagogics and psychology of Communal establishment «Kharkiv humanitarian pedagogical academy» of the Kharkiv regional soviet

THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICAL WORK IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS' TRAINING

The article examines issues of pedagogical practical work and its role in the process of future teachers' training. The method-organizing basics of pedagogical practical work, test lessons and practical training at school are revealed.

Key words: pedagogical practical work, test lessons and practical training at school, pedagogical reflexion.

Сучасними економічними та соціальними умовами розвитку суспільства вимагається подальше вдосконалення підготовки фахівців для

різних ланок освітньої галузі. Педагогічна освіта має забезпечити формування такого вчителя, який спроможний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий творчо працювати в освітніх закладах різного типу.

Майбутні фахівці повинні здобути ґрунтовну теоретичну й практичну освіту з фаху й уміти самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю: створювати власними силами нові науково-педагогічні цінності в майбутньому; виявляти активність, самостійність, творчі здібності, здатність постійно оновлювати здобуті знання, уміння швидко адаптуватися до змін і корегувати професійну діяльність.

Педагогічна практика має великі можливості для формування творчого ставлення до педагогічної діяльності, визначення рівня професійної підготовки та професійної спрямованості студентів. Саме на практиці студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей із професією вчителя, а також переконатися, наскільки важливим для сучасного вчителя є володіння теорією та практикою освітнього процесу.

Головною умовою організації практичної підготовки є різнобічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності: предметну, навчальну діяльність учнів, її методичну забезпеченість, особистісні виховні взаємини та їх організацію, пошукову дослідницьку діяльність й оволодіння її методикою.

У природному педагогічному процесі педагогічна практика допомагає реально розвивати методичну рефлексію, коли для вчителя предметом мислення є засоби й методи власної педагогічної діяльності. Аналіз такої діяльності сприяє усвідомленню практикантом труднощів, що виникають у процесі роботи, і на цій підставі вони віднаходять шляхи їх подолання. При цьому досить важливо, щоб студент самостійно міг визначити, які помилки допущені ним через недостатній рівень професійних знань і вмінь, а які – зумовлені особистісними якостями.

Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації майбутньої професії, формування в них на базі здобутих у вищому навчальному закладі знань, вироблених професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи за реальних умов, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх реалізовувати в практичній діяльності.

Основними завданнями педагогічної практики згідно з нормативними документами є: виховання професійно значущих якостей особистості вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті; виховання стійкого інтересу й любові до професії вчителя; закріплення, поглиблення та збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та

спеціальних знань у процесі їх реалізації при вирішенні конкретних педагогічних завдань; формування й розвиток професійних умінь і навичок; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, передовим педагогічним досвідом.

Педагогічна практика є тією суттєвою ланкою підготовки студентів у педагогічному навчальному закладі, що допоможе виконати зазначені завдання. Вона дає можливість майбутнім фахівцям навчитися застосовувати здобуті знання з психології, педагогіки, фахових методик, закріпити та поглибити їх самостійною роботою, усвідомити відповідальність і багатогранність роботи вчителя, вихователя, сприяє формуванню навичок наукового пошуку, посилює позитивні мотиви навчання в педагогічному закладі, формує професійні навички.

Існують різні види педагогічної практики: позакласна виховна робота; пробні уроки та заняття в школі; літня педагогічна практика; перші дні дитини в школі; переддипломна практика тощо.

Важлива роль належить такому виду практики як пробні уроки та заняття в школі. Особливістю цієї практики є те, що двічі на місяць студенти зобов'язані провести пробний урок у школі. Для цього необхідно укласти конспект, підготувати унаочнення, провести урок й проаналізувати результати. Така практика має певну періодичність, студент має можливість апробувати індивідуальні способи професійної діяльності, відкоригувати й знову запровадити їх у роботу. Періодичність практики позитивно впливає на процес засвоєння початкових умінь студентами.

При підготовці до уроку студент, як мінімум, тричі зустрічається з викладачем-методистом. Уже на першій консультації під час обговорення структури уроку можна спостерігати індивідуальні особливості діяльності студента: чи зумів студент побачити головне в уроці, яку мету поставив, чи правильно визначив тип уроку, які дібрав вправи, види робіт для організації засвоєння навчального матеріалу тощо; чи правильно методично побудований урок, яке унаочнення планує використати на уроці; якою літературою послуговується при підготовці до уроку; чи активний у постановці уроку; чи прийшов із чистим аркушем, тому що не знав із чого розпочати; чи вивчав методичні матеріали чи урок просто переписаний; чи враховував усні методичні рекомендації вчителя того класу, де має провести урок?

Учитель школи пропонує студентові-практиканту літературу, види й форми організації діяльності дітей, після цього студент планує урок сам, побувавши в класі на уроці й проаналізувавши особливості дітей конкретного класу, нюанси взаємодії вчителя з дітьми.

На другій консультації студент читає свій конспект уроку й методист оцінює не тільки структуру уроку, а й стиль мовлення студента. При цьому прагне спрогнозувати можливі труднощі в організації спілкування з дітьми. Тут же, на цій консультації, ґрунтовно проробляються фрагменти уроку, результативність яких буде залежати саме від стилю мовлення вчителя й манери його спілкування. Докладно обговорюються фрагменти уроку: запитання для бесіди, висновки, підсумки етапів уроку, фрагмент опрацювання нового матеріалу з виділенням голосом головного в цьому матеріалі, можливі запитання за правилом тощо.

На третій консультації обговорюються форми організації діяльності дітей на уроці. Викладач-методист стежить, яким формам надано перевагу: інформаційним, ігровим, проблемним, дослідницьким, практичним вправам тощо. Прогнозуються у зв'язку з цим можливі труднощі, що можуть виникнути під час уроку. Наприклад, якщо затягнеться процес надання інформації, у дітей може понизитися інтерес до неї, тому потрібно стежити за реакцією дітей, щоб не втратити впливу на учнів. Якщо діти не можуть віднайти виходу з проблемної ситуації, не варто даремно витратити час і мовчати, а дати натяк, навідне запитання, поштовх до виходу зі скрутного становища, запроваджуючи при цьому прийоми стимулювання.

Під час проведення студентом уроку учитель і методист стежать за особливостями професійної діяльності майбутнього вчителя в напруженій для нього обстановці, при цьому відзначають, як студент реалізував зміст уроку, як спілкувався з дітьми? Чи відчував інформаційні, регуляційні й афективні труднощі? Якщо так, то як їх долав, як організовував діяльність учнів на уроці?

Після проведеного уроку викладач-методист організує процес колективної рефлексії, для якої пропонуються можливі аналізи уроків: тимчасовий, самоаналіз, психологічний, системний, методичний тощо. Причому колективна рефлексія починається з самоаналізу уроку самим студентом. Пропонується рефлексія трьох видів:

- конструктивна (що?), у якій аналізується змістовна частина уроку: що було заплановано, що з цього вийшло, чого не вдалося здійснити й чому;

- комунікативна (як?), у якій аналізується: як учитель підготував дітей до сприйняття матеріалу уроку, як опрацював новий матеріал, як формулював запитання, як підтримував бесіду на уроці, як створював проблемні ситуації, як працював із розвитком мовлення учнів, як долав інформаційні, регулятивні й афективні труднощі, як підтримував загальний емоційний настрій тощо;

- організаторська (чи не так?), у якій аналізується: чи не так учитель організував діяльність дітей на уроці; чи не простежувалася

одноманітність на уроці; чи відповідали форми організації діяльності віковим особливостям учнів; чи підтримував учитель на уроці діяльну ініціативу дітей; яка була частка фронтальної, групової, індивідуальної й самостійної діяльності дітей на уроці; чи підготував учитель дітей до виконання домашнього завдання; які методи запроваджував.

Аналіз завершується оцінною й колективною рефлексією, у якій основний акцент робиться на активізацію більш прийнятних для конкретного студента способів виконання професійної діяльності.

Завдання практики пробних уроків полягає у виявленні стильових особливостей й індивідуальних труднощів студентів у конструктивній, комунікативній й організаторській діяльності.

Методист спрямовує рефлексію на психологічну освіту, мета якої – допомогти студентам усвідомити переваги й недоліки своєї діяльності та створити установку на активне оволодіння раціональними та інноваційними прийомами роботи.

Про мотивацію потреби або необхідності можна судити з активності студента в період підготовки до уроку. Студенти, що ставляться до уроку як до необхідності в професійній діяльності, під час його підготовки малоактивні, на консультацію приходять пізно, не виявляють ініціативи в доборі матеріалу до уроку, жадають від методиста докладних рекомендацій з діяльності на кожному етапі уроку, які, згодом і реалізують, майже нічого не додаючи свого.

Студенти, що ставляться до уроку як до потреби в самовдосконаленні, поводяться прямо протилежно: активні, ініціативні, залучають у підготовці до уроку багато цікавого матеріалу, використовують будь-яку можливість для додаткової консультації, на уроці проявляють свою індивідуальність.

Отже, педагогічна практика тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки до педагогічної діяльності, коли в самого студента є бажання та прагнення стати хорошим вчителем, коли він свідомо організує процес своєї професійної самоосвіти й самовиховання, коли він усвідомлює відповідальність за виховання й розвиток молодого покоління.

Література

1. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів / Н. М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 60 – 62.
2. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків : ХДПУ, 1997. – 338 с.
3. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н. Побірченко // Рідна школа. – 2003. – №3. – С. 3 – 5.
4. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1999 р. № 93

// Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – К., 1994. – С.139-153.

5. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. – 1988. – № 6. – С. 87 – 91.

Одарченко В.

доцент кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

УДК 371.035.73(78)

**ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО
МИСТЕЦТВА**

У статті розкрито вплив комплексного використання різних засобів мистецтва, здобутків народної педагогіки у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти на підвищення ефективності виховання національної гідності студентів.

Ключові слова: українське народне мистецтво, національна гідність.

Одарченко В.

доцент кафедри педагогіки и психології Коммунального заведення «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УКРАИНСКОГО НАРОДНОГО
ИСКУССТВА**

В статье раскрыто влияние комплексного использования разных средств искусства, достижений народной педагогики в учебно-воспитательном процессе высшего заведения образования на улучшение эффективности воспитания национального достоинства студентов.

Ключевые слова: украинское народное искусство, национальное достоинство.

Odarchenko V.

associate professor of department of pedagogics and psychology of Communal establishment «Kharkiv humanitarian pedagogical academy» of the Kharkiv regional soviet

EDUCATE POTENTIAL OF THE UKRAINIAN FOLK ART

In the article is exposed influence of the complex use of different facilities of art, achievements of folk pedagogics, in to educational-educate process of higher establishment of education on the increase of efficiency of education of national dignity of students.

Keywords: Ukrainian folk art , national dignity.

Постановка проблеми. Розкриття багатючих педагогічних можливостей мистецької спадщини українського народу, що у межах

цього дослідження буде здійснюватися в аспекті пошуку засобів сприяння становленню національної гідності сучасної молоді, вимагає ґрунтовного аналізу самого процесу її формування.

Виховання національної гідності розпочинається з національного виховання. Концептуальні основи такого виховання, закладені у державних документах щодо розвитку освіти України, полягають у забезпеченні розуміння молодим поколінням своєї національної приналежності; збереженні та розвитку національної культури, залученні молоді до її джерел; поліпшенні патріотичного виховання молодого покоління; боротьбі з поширенням негативних явищ у молодіжному середовищі; прищепленні молоді ціннісних орієнтацій, притаманних високорозвиненому суспільству [3]. Виходячи з цього, зазначимо, що процес виховання національної гідності безумовно має базуватися на систематичних державних національно-виховних та культурно-освітніх заходах, підтриманих ініціативою широких кіл громадськості.

Реалізація подібних заходів, насамперед, пов'язана зі спрямуванням педагогічного процесу закладів освіти, зокрема вищої школи, яка «є могутнім фактором виховання майбутніх громадян своєї країни» [1, с.3], на вирішення таких завдань - відновлення духовно-моральних цінностей особистості, виховання громадянина-патріота, відродження української національної культури. Щодо останнього завдання у Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти підкреслюється, що виховання молодого покоління слід спрямовувати на задоволення потреб етнокультурного відродження та розвитку як українського народу, так і представників інших етносів, що проживають в Україні, надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності [3].

У цілому, дійшли висновку, що виховання національної гідності студентської молоді є педагогічно керованим процесом, що базується на ідеях загальнонаціонального відродження України, найкращих здобутках народної педагогіки та спрямований на вирішення комплексу відповідних завдань, що вимагає від сучасної педагогічної освіти пошуку нових засобів виховання національної гідності у студентства.

Аналіз актуальних досліджень. На думку С.Ф. Анісімова постійний виховний вплив матеріальної та духовної культури народу сприяє найповнішому розкриттю природних схильностей людини, розвитку її здібностей, виявленню етнопсихологічних особливостей [2, с.3]. Співвідносячи власні ідеали, цінності, смисли, критерії із світоглядними характеристиками співтовариства (група, етнос, людство) особистість досягає високого рівня світоглядної культури, самоорганізації внутрішнього світу людини, сприяє ідентифікації особистості із співтовариством, а спосіб

духовно-світоглядної діяльності визначає спосіб конкретної практичної діяльності людини [4, с.51]. Звідси, дійшли висновку, що виховання національної гідності як складової загального розвитку духовної самосвідомості особистості відбувається через ініціацію найкращими зразками національної культури, культурними цінностями народу.

Як зазначає О. Киричук, кожен народ має свій «індивідуальний код цінностей» [5, с.73]. Так, до чинних нині національних цінностей українців вітчизняні вчені (С.Ф. Анісімов, Т.М. Глоба, П.М. Щербань та ін.) відносять українську державну незалежність, єдність поколінь, почуття національної гідності, історичну та громадську національно-патріотичну активність, любов до рідної культури, мови, національних святинь та традицій, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи [6, с.232]. Як бачимо, гідність є не тільки індивідуальною характеристикою, яку людина набуває у процесі духовного розвитку або історично утвореною рисою національного характеру, ця категорія розглядається й у контексті цінностей, притаманних усьому українському народу. Виходячи з такого розуміння сутності поняття, що досліджується, зазначимо, що процес виховання національної гідності має подвійний характер. З одного боку, - індивідуальний розвиток духовності людини, залучення її до культурних цінностей нації, прийняття загальних моральних норм, пробудження самосвідомості, самореалізація у суспільстві та отримання соціальної оцінки власних дій, поведінки, особистості у цілому. З іншого – це процес історико-культурний, це перетворення, що відбуваються з певною соціальною групою (етносом, нацією) у процесі самоусвідомлення себе як носія певної національної ідеї, культури, історії, традицій, цінностей, норм. Отже, індивідуальний розвиток гідності особистості ґрунтується на духовному поступу нації, забезпечуючи, у свою чергу, наступність у розгортанні національної самосвідомості та самосприйняття народу, розвитку національних цінностей.

Таким чином, національні цінності, що розглядаються багатьма вченими (Ю. Белова, Л. Білас, Н. Бондаренко, І. Лебідь, О. Спіркін, І. Чеснокова, О. Шаповал, О. Ярмоленко та ін.) як вища форма розвитку самосвідомості людини, є, з одного боку, найсприятливішим ґрунтом для виховання національної гідності, а з іншого, певним наслідком сформованості у народу такої гідності, результатом самоусвідомлення себе як нації та прагнення зберегти свої матеріальні та нематеріальні здобутки та історико-культурний досвід для наступних поколінь. А, отже, саме серед історично накопичених національних цінностей українського народу слід шукати універсальний засіб виховання національної гідності молоді.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні обов'язкової передумови виховання національної гідності людини, а саме, засвоєння, привласнення особистістю основних культурно-історичних

здобутків рідного народу, знання його історії, культури, традицій, звичаїв, володіння багатством рідної мови. Окрім того, до таких передумов відносять певну спрямованість особистості, яка базується на вищих гуманістичних досягненнях культури та виражається в акцентуванні уваги людини на її духовних цінностях, розвитку почуттів совісті і честі як механізмів самооцінки своїх дій. Наведені вище передумови можуть бути покладені в основу оцінки успішності процесу виховання національної гідності людини, що відбиває: міру її зацікавленості у сфері духовних цінностей; морального розвитку, використання найвищих здобутків людської моралі для самооцінки своїх дій; усвідомлення своєї національної приналежності; знання історії свого народу, привласнення національної культури; обізнаності щодо витоків та закономірностей становлення української нації, її морально-духовних цінностей; знань традицій, звичаїв, віри свого народу; володіння багатством рідної мови та шанобливого ставлення до неї; розуміння сутності національного ідеалу; критичного ставлення до недоліків національного характеру та вмінь їх викорінювати у власній поведінці, звичках, переконаннях. Виходячи з цього, можна досліджувати стан сформованості національної гідності у сучасній студентській молоді, та впливати на цей стан шляхом організації певного педагогічнокерованого процесу.

Це вимагає наповнення «всіх ланок навчально-виховного процесу, зокрема у вищій педагогічній школі, змістом, який би відображав справжню історію, мистецтво, культуру, символіку, природу рідного краю, всієї України та забезпечував можливості постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства» [1, с.3].

Виклад основного матеріалу. Засоби виховання національної гідності студентської молоді мають базуватися на найкращих здобутках української освіти та культури, бути близькими та сприйнятливими для національного характеру, відповідати інтересам, потребам, прагненням кожної особистості. До подібних засобів безумовно належить народне мистецтво, що, на думку дослідників (О. Вишневський, О. Гевко, А. Корнієнко, Р. Осипець, С. Садовенко, М. Стельмахович та ін.), відіграє велику роль у формуванні національних цінностей людини.

У науковій літературі відзначається, що засоби народної педагогіки, народного мистецтва, національної творчості, духовної культури українського народу забезпечують прискорену можливість процесу саморозкриття індивіда, стимулюють чуттєво-інтелектуальний, фізично-вольовий, морально-креативний потенціал і спрямовують якісний вплив на ціннісні орієнтації особистості шляхом гармонізації психіки, а також подолання відчуження від себе, природи, соціуму; названі засоби

виступають одночасно як механізми та як продукти творення національного духу у системі соціально-громадського контролю [7, с.30].

Удосконалення та перебудова змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців у лавах вищих закладів освіти, насамперед через залучення їх до найкращих здобутків народного мистецтва, стимулювання власного самовираження у різних видах народної творчості надасть можливість збагатити національно-культурний досвід молоді, що забезпечить зростання зацікавленості студентства щодо духовних цінностей, культурний та моральний розвиток особистості, а через це – виховання національної гідності. Це є особливо важливим нині, коли відроджується історична пам'ять народу, поряд з народним мистецтвом актуалізуються і такі, пов'язані з ним, засоби національного виховання як українська культура, мова, історія України, українознавство, фольклор, народні традиції, у яких відбивається накопичена у народному культурно-педагогічному досвіді спадщина українців. Використання цієї спадщини українського народу є доцільним у формуванні національної гідності молоді, а отже, заслуговує на увагу у межах нашого дослідження.

Висновки. Отже, виховання національної гідності студентської молоді має здійснюватися на основі комплексного поєднання різних видів мистецтва, засобів народної педагогіки у різноманітних формах творчої діяльності у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти.

Література

1. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Гевко Оксана Іванівна. — К., 2003. — 210 с.
2. Киричук О. В. Національно—громадянське виховання : сутність, функції, генеза/ О. В. Киричук // Педагогічна газета.— 1997.— № 10.— С.2
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.DoipPo.Org.Ua/Index.Php?Option=Com_Content&Task=View&Id=215&
4. Стефанюк С. К. Українська етнопсихологія / С. К. Стефанюк ; за заг. ред. акад. АПН України І. Ф. Прокопенка. — 2-е вид., доп. — Х. : ХДПУ, 2003. — 252 с.
5. Українське народознавство: книга для вчителя. — К. : Освіта, 1992. — 172 с.
6. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва : монографія / Г. П. Шевченко, О. С. Белих, Є. А. Зеленов та ін. — Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту імені В. Даля, 2006. — 256 с.
7. Щєбань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щєбань. — К. : Борівітер, 2000. — 260 с.

Сікорська Л.

доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

Хоменко Т.

доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

УДК 378:004

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті проаналізовано проблеми формування іношомовної компетентності майбутніх менеджерів. Розглянуто поняття професійної компетентності, іношомовної компетентності; визначено основні компоненти іношомовної компетентності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: спілкування, компетентність, професійна компетенція, іношомовна компетентність, компоненти іношомовної компетентності майбутніх менеджерів.

Сикорская Л.

доцент кафедры современных европейских языков Винницкого торгово-экономического института Киевского национального торгово-экономического университета

Хоменко Т.

доцент кафедры современных европейских языков Винницкого торгово-экономического института Киевского национального торгово-экономического университета

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье рассмотрены общие основы формирования иноязычной компетентности будущих менеджеров. Определены понятия профессиональной компетентности, иноязычной компетентности, компоненты иноязычной компетентности будущих менеджеров.

Ключевые слова: общение, компетентность, профессиональная компетенция, иноязычная компетентность будущих менеджеров, компоненты иноязычной компетентности.

Sikorska L.

*associate professor at Kiev National University of Trade and Economics
Vinnytsia Institute of Trade and Economics Modern European Languages
Department*

Khomenko T.

*associate professor at Kiev National University of Trade and Economics
Vinnytsia Institute of Trade and Economics Modern European Languages
Department*

THE PROBLEMS OF FUTURE MANAGERS' FOREIGN COMPETENCE FORMATION

This article deals with the main problems of future managers' foreign communicative competence formation in higher educational institutions. The basic foreign communicative components have been defined. The concepts of professional competence and foreign competence have been considered.

Key words: *communication, communicative competence, foreign communicative competence, components of future managers' foreign communicative competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науково-практичними завданнями. Останні десятиліття характеризуються стрімким розвитком суспільно-економічних процесів у нашій державі, що спричинило появу нових професій, суголосних змінам в економічній сфері суспільства. Зокрема, все частіше використовується поняття «менеджер», котре вважається синонімічним поняттю «керівник». Освітні заклади, що займаються професійною підготовкою майбутніх менеджерів, приділяють значу увагу їхньому професійному становленню. Диференційована підготовка керівника – менеджера вищої, середньої і нижчої ланки управління – набула особливої актуальності і вимагає від спеціаліста високої кваліфікації, організаційних навичок і здібностей, високого рівня сприйняття, запам'ятовування і мислення, комунікативної культури. Оскільки, спілкування є необхідною складовою взаємодії між суб'єктами управлінської діяльності, тому ключовим питанням такої підготовки є формування комунікативної компетентності студентів, зокрема, іншомовної компетентності.

У наш час докорінно змінюється статус навчальної дисципліни «іноземна мова» з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки «джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу» [10, с. 164]. Мова обслуговує комунікативні потреби людей у різних галузях: науці, техніці, виробництві, ділових стосунках, освіті, культурі, побуті. Мовою користуються соціально і професійно неоднорідні групи. Кожна з груп має

свої мовні інтереси і виробляє свою власну систему спілкування. Так виникають соціальні, професійні діалекти, жаргони, різновиди загальнонародної мови, так звані субкоди мови.

Тому формування професійної компетентності майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови є актуальним питанням на сьогодні.

Метою даної статті є з'ясування проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

Аналіз досліджень і публікацій з даної проблематики. Проблемою формування професійної компетентності майбутніх менеджерів займалися Ю. Белкопитов, М. Вудвок, Г. Панасенко, Р. Марр та інші. Зокрема, М. Вудвок зазначав, що для керівника необхідний наступний перелік якостей та здібностей: здатність керувати собою, ставити чітку мету, мати вплив на інших, знаходити з людьми спільну мову, уміти навчити інших тощо [3]. У психолого-педагогічній літературі компетентність розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її удосконалення. Іншими словами, компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням справи». В останніх дослідженнях І. Зязюна, О. Ломакіна, В. Сластьоніна, М.Шубіна та інших професійна компетентність залежить від «таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду у даній сфері; умінь обирати засоби і способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і привносити корективи у процес досягнення мети» [5, с. 28].

Виклад основного матеріалу. Спілкування в управлінській діяльності керівника має на меті взаємодію між суб'єктами управління, а саме – між суб'єктом і об'єктом управління для досягнення поставлених цілей. Культура спілкування – це сукупність якостей, які дозволяють людині досягти своєї мети в ході комунікації та діалогічної взаємодії. Культура мовлення – умінь чітко і ясно висловлювати свої думки і почуття засобами мови, а також міміки і пантоміміки.

На жаль, як свідчить практика, студент не завжди спроможний будувати власну взаємодію з іншими учасниками навчально-виховного процесу, зокрема, якщо це іншомовні партнери, використовуючи діалог як форму спілкування, навчання і засіб творчого розвитку всіх учасників спілкування.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що у педагогічній літературі немає одностайності у визначенні поняття «компетентність».

Причиною може бути його недавнє введення до кола наукових понять. Адже ще у радянській енциклопедії 1960 р. терміна «компетентність» немає, а в енциклопедичному словнику 1983 р. «компетентність» ототожнюється з компетенцією. Значна частина науковців визначає компетентність не лише як характеристику особистості, але й як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості. Виходячи з цього, людина, яка володіє певними компетенціями, повинна уміти застосовувати свої знання на практиці [1;2;3;8].

Найтипівішим, на нашу думку, є наступне визначення: «Компетентність – якісно-своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [7, с. 64]. Комунікативна компетентність передбачає наявність знань із соціальної психології, вміння їх використовувати, враховувати в конкретній діяльності. Основними джерелами, що живлять комунікативну компетентність, є життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція людини, спеціальні наукові методи. Активізація комунікативного потенціалу учасників управлінської взаємодії пов'язана з адекватним розумінням і реалізацією на практиці функцій спілкування.

Комунікативну компетентність майбутнього менеджера можна визначити як певний рівень сформованості міжособистісного та професійного досвіду, котрий є необхідним для успішного функціонування у професійній сфері й суспільстві.

Е. Уткін вважає, що сучасному менеджеру-керівнику мають бути притаманні наступні риси: наявність спеціальних знань, умінь та навиків; готовність до ризику; гнучкість та раціональність мислення та дій; логічність вчинків та динамічність поведінки; уміння створити сприятливий клімат у колективі [9].

Для нашого дослідження найбільше імпонує концепція Р. Марра [8], котрий у своїх працях поділяє всі уміння на три змістові блоки:

- 1) професійна компетентність, яка включає комплекс професійних знань та умінь;
- 2) методична компетентність – здатність до сприймання та інтерпретації інформації, можливість системно мислити;
- 3) соціальна компетентність, котра включає в себе уміння спілкуватися, співпрацювати з іншими, вирішувати конфлікти, вчитися новому, керувати собою та іншими.

Аналіз наведених даних, дозволяє зробити деякі узагальнення стосовно того що, поняття «компетентність» розглядається у контексті професійної діяльності; розуміється як інтегративне утворення особистості, що представляє собою сукупність різних компетенцій

людини; характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер та ефективність її здійснення; формується у ході засвоєння людиною відповідної для неї діяльності.

Іншомовна компетентність, на думку дослідників, відіграє суттєву роль у професійному становленні сучасних спеціалістів, зокрема, майбутніх менеджерів. Нам імпонують дослідження С. Савіньон, котра визначила іншомовну компетентність, як здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, швидко реагувати на нову інформацію, включатися до взаємодії з незнайомими людьми. При цьому дослідниця звертає увагу на те, що успішна комунікація значною мірою залежить від готовності й бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, активно використовуючи мовні засоби (словниковий запас, граматичні та синтаксичні конструкції) [11, с. 4]. Спираючись на дослідження науковців, ми виділили у структурі іншомовної компетентності майбутніх менеджерів три основних компоненти: мовленнєву, соціальну та комунікативну компетентності.

Мовленнєва компетентність представляє собою систему внутрішньо засвоєних комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови і проявляється у їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. На думку психолога Б. Ломова, в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємодіють три складові: поставлена проблема, наявні для її розв'язання знання, дослідницькі дії. На заняттях з іноземної мови таку діяльність студентів забезпечує робота з текстом, з проблемою, розв'язання ігрових завдань тощо. Зазначимо, що на початковому етапі необхідно враховувати індивідуальні та психофізіологічні особливості, показники емоційної стабільності, готовність до здійснення іншомовної комунікації студентів.

Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури. Для майбутніх менеджерів досконале володіння іноземною мовою – можливість набуття і засвоєння нового соціального досвіду, оскільки коло соціальної взаємодії може бути значно розширеним, порівняно з тими студентами, які не володіють іноземною мовою. У такий спосіб відбувається трансформація цінностей здобутої культури в особистісні якості комуніканта на основі традицій та ідеалів рідної культури.

Під власне комунікативною компетентністю треба розуміти сукупність якостей особистості, які забезпечують комунікативний зміст спілкування як діяльності у різних ситуаціях, які вимагають швидкої реакції, планування та розподілу власних сил та часу.

Тому з метою оволодіння майбутніми менеджерами іншомовною компетентністю нами була розроблена спеціальна програма, в основі якої було покладено теорію ситуативності, розроблену Є. Пассовим [6]. Згідно запропонованого ситуативно-інтегративного підходу відбувається власне перехід від виконання одиничних професійно-орієнтованих мовленнєво-мисленнєвих завдань до безпосередньої професійної діяльності. Саме вимоги до цієї діяльності виступають основними для створення контекстного принципу побудови й розгортання навчальних квазіпрофесійних ситуацій. Таким чином, чим різноманітніші проблеми, котрі виступають змістовою основою ситуації, тим більші вимоги до знань, умінь та навичок студента-майбутнього менеджера, котрий повинен розв'язати поставлене перед ним завдання. Отже, складність мовленнєво-розумової діяльності постійно зростає, що стимулює студента до подальшої роботи над власне мовленнєвою компетентністю, розширює сферу соціальної компетентності.

Для формування комунікативної компетентності ми використовували фрагменти експериментальної методики формування і вдосконалення культури професійного спілкування майбутніх менеджерів. Ця методика включала комплекс організаційних форм і методів комунікативної підготовки (лекційні та семінарські заняття, практичні заняття з питань діагностики стильових особливостей професійного спілкування, індивідуально-консультаційна робота, моделювання та аналіз конкретних ситуацій професійного спілкування, структуровані та спонтанні групові дискусії, сюжетно-рольові та ділові ігри, психотехнічні вправи, читання та обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем професійного спілкування). Студенти накопичували професійні знання шляхом активної взаємодії зі своїми одногрупниками під час спільної діяльності, у ході якої вони повинні були розв'язувати поставлені перед ними комунікативні завдання, а саме: висловити та відстояти свою точку зору, налагодити взаємовідносини, розв'язати конфліктну ситуацію, котра може виникнути з іноземним діловим партнером. Необхідна також актуалізація отриманих комунікативних знань. Підкреслення їхньої значущості для набуття професіоналізму особистістю та групою стимулює пізнавальну діяльність студента, сприяє ефективності комунікативної підготовки. Таким чином, ці студенти активніше соціалізуються, скорочуючи шлях трансформації навчальної діяльності до професійної.

Засвоєння студентами знань, що відбувається в контексті розв'язання професійних завдань, створює спеціальні умови для формування внутрішньої мотивації. Процес навчання вже набуває особистісно зорієнтованого змісту, оскільки передбачає формування власної поведінкової стратегії для певної ситуації, використання творчого підходу для вирішення проблеми, що забезпечує створення позитивного емоційного настрою в студентів,

задоволення у результаті засвоєння елементів професійної праці. Ці аспекти сприяють мотивації, спрямованій на саморозвиток та професійне зростання, формує готовність використовувати іноземну мову для розв'язання завдань професійного спілкування.

Висновки. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів. Іншомовна компетентність майбутніх менеджерів – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості. Іншомовна компетентність активно формується під час застосування ситуативно-інтегративного підходу, що приєє підвищенню рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів. Наявність сформованої комунікативної культури у майбутніх менеджерів, уміння діалогічно взаємодіяти може сприяти успішному розв'язанню суперечностей, що виникають у практиці вищої школи. Іншомовна компетентність забезпечує певний культурний рівень усного і писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів економічного спрямування необхідно розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева // – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 79-99.
2. Белокопытов Ю.Н., Панасенко Г. В. История и культура менеджмента. – Красноярск, 1992. – 352 с.
3. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер/ М. Вудкок. – М., 1991. – 320 с.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход в современном образовании // Высшая школа: проблемы и перспективы. – 2004 / В.С.Аванесов, С. С. Ветохин, В. М. Жданович и др. – Мн.: РИВШ, 2005. – С. 69-70.
5. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект/ Е. И. Огарев. – СПб.: РАОИОВ, 1995.
6. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. / Е. И. Пассов. – М.,1993. – 125 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [под ред. В. А. Сластенина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / Под ред. Р. Марра). – М., 1997. – 480 с.
9. Уткин Э. А. Профессия – менеджер. – М., 1992. – 176 с.
10. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
11. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.

Осаульчик О.

викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету

УДК 378.147

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

У статті визначені концептуальні основи формування творчого потенціалу студентів аграрного університету в процесі позааудиторної виховної роботи. До уваги були прийняті основні тенденції розвитку суспільства в цілому, а також інноваційні зміни в системі вищої освіти. В межах статті було визначено функціональне навантаження загальних принципів виховання в означеному контексті, що дало змогу актуалізувати роль відповідних специфічних принципів.

***Ключові слова:** концептуальні основи, творчий потенціал, позааудиторна виховна робота, загальнопедагогічні та специфічні принципи.*

Осаульчик О.

преподаватель кафедры украинского и иностранных языков Винницкого национального аграрного университета

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье определены концептуальные основы формирования творческого потенциала студентов аграрного университета в процессе внеаудиторной воспитательной работы. Внимание было уделено основным тенденциям развития общества в целом, а также инновациям в системе высшего образования. В статье была определена функциональная нагрузка общепедагогических принципов воспитания в данном контексте, что дало возможность актуализовать роль соответствующих специфических принципов.

***Ключевые слова:** концептуальные основы, творческий потенциал, внеаудиторная воспитательная работа, общепедагогические и специфические принципы.*

Osaul'chyk O.

*a teacher of the Ukrainian and foreign languages' department in Vinnytsya
National Agrarian University*

**THE CONCEPTUAL BASIS TO FORM STUDENTS' CREATIVE
POTENTIAL IN AGRARIAN UNIVERSITIES DURING EXTRACLASS
BRINGING UP PROCESS**

In the article we've defined the conceptual basis to form students' creative potential in agrarian universities during extra-class bringing-up process. We've paid attention to the main development tendencies in our society, as well as innovations in the system of higher education. In the article we've defined the functional contents of general bringing-up principles under given conditions, that made it possible to actualize the role of according specific ones.

Key words: *conceptual basis, creative potential, extra-class bringing-up process, general and specific bringing-up principles.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Епоха сучасності – це час інноваційного суспільства, освітньою моделлю якого вважається креативна модель [2, с.11]. Сутність означеної моделі полягає у необхідності підготовки творчих особистостей, креативно-запрограмованих майбутніх фахівців. Вимоги сьогодення говорять про важливість у професійній діяльності сформованих навичок творчого пошуку, креативного мислення, вміння гнучко адаптуватися до техніки, яка постійно розвивається та ускладнюється, здатності оперативно опрацьовувати великі обсяги інформації, вміння самостійно визначати проблему та знаходити шляхи її вирішення. Ураховуючи специфіку роботи вищих навчальних закладів, зокрема аграрних університетів, найоптимальніші умови для формування творчого потенціалу студентів, на нашу думку, можуть бути створені у систематично-організованій позааудиторній виховній роботі. Нагальні тенденції розвитку вищої освіти й суспільства в цілому вимагають перегляду і оновлення засад позааудиторної виховної роботи вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень і публікацій в межах тематики свідчить, що проблема важливості формування творчого потенціалу в умовах сучасності є надзвичайно актуальною, що було висвітлено в дослідженнях П.Чамати, С.Рубінштейна, М.Боришевського, І.Беха, Г.Пустовіта, Т.Дебердєєвої, К.Роджерса, М.Чобітька та інших. Питанню організації навчально-виховного процесу у вищій школі присвячені ґрунтовні дослідження А.Алексюка, В.Бондаря, Б.Ананьєва, В.Галузинського, М.Євтуха, О.Мороза, А.Кузьмінського, З.Курлянд та ін. Проте, недостатня увага була приділена методичним питанням організації творчо-спрямованої позааудиторної виховної роботи,

зокрема, не вистачає методичних вказівок щодо самостійної роботи студентів в означеному контексті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, метою статті вважаємо формулювання концептуальних основ формування творчого потенціалу студентів аграрного університету в процесі позааудиторної виховної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія “концептуальні основи” в педагогічній літературі зустрічається також в іншому формулюванні – “концептуальні засади”. Базовим елементом згаданих двох категорій виступає термін “концепція” або “концепт” (від лат. *conceptio* — розуміння, сприйняття, система), що у словнику психолого-педагогічних понять і термінів трактується як певний спосіб розуміння (трактування, сприйняття) будь-якого явища, предмету, процесу; провідна точка зору; керівна ідея для їхнього систематичного висвітлення; основна ідея будь-якої теорії, які є методологічною базою різних людинознавчих наук, у тому числі педагогіки [9]. Вживається також цей термін для позначення ведучого задуму, конструктивного принципу, зокрема в науковій діяльності [3]. Тлумачний словник української мови визначає “концепцію” з двох позицій: 1) система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; 2) ідейний задум твору [11].

Узагальнюючи сутність перерахованого вище, у змісті нашого дослідження під терміном “концептуальні основи” будемо розуміти узгоджену систему взаємопов’язаних принципів і відповідних цілей, на основі яких можливо продуктивно організувати позааудиторну виховну роботу зі студентами аграрного університету з метою формування, накопичення і розвитку їхнього творчого потенціалу.

Розглядаючи концептуальні основи формування творчого потенціалу як систему принципів, які визначають відповідні взаємопов’язані цілі й завдання, не можемо не актуалізувати увагу на тому, що в означеному контексті потрібне органічне поєднання загальнопедагогічних принципів виховання і специфічних, характерних для формування творчого потенціалу в процесі позааудиторної виховної роботи студентів аграрного університету. Так, за Н.Мойсеюк сучасна система виховання керується такими загальними принципами: 1) єдності національного і загальнолюдського; 2) природовідповідності виховання; 3) культуровідповідності виховання; 4) активності, самодіяльності особистості; 5) демократизації та гуманізації виховання; 6) безперервності і наступності виховання; 7) єдності навчання і виховання; 8) диференціації та індивідуалізації виховного процесу; 9) гармонізації родинного та суспільного виховання [6, с.253].

На нашу думку, активне формування творчого потенціалу студента можливе у співтворчій діяльності, де ролі викладачів і студентів знаходяться у визначеній рівновазі; це вимагає подолання авторитарного стилю, врахування думки колективу й кожної особистості, формування колективу на засадах волі і прагнень його членів визнання природного права кожної особистості на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності, що й визначає провідну роль принципу гуманізації та демократизації виховного процесу.

Принцип природовідповідності спрямований на врахування у виховній діяльності багатогранної природи людини, вікових ознак, особливостей її анатомо-фізіологічного і психічного розвитку. Як зазначав Б.Ананьєв, саме пора юності є тим чуттєвим періодом, коли варто розвивати основні соціогенні потенції людини, серед яких чільне місце займають творчі можливості особистості [1, с.5-6.]. Оскільки в період студентства відбувається аксіологічна переорієнтація людини, це найвдаліший час для зміцнення позитивних особистісних рис (самостійність, цілеспрямованість, працелюбство, оптимізм, бажання діяти конструктивно і раціонально).

Принцип єдності національного і загальнолюдського в процесі формування творчого потенціалу втілює розвиток творчих резервів особистості, в першу чергу, на основі культурних здобутків, спадщини, традицій і звичаїв народів, які проживають на території нашої держави, але разом з тим використовуючи кращі надбання світової культури [6, с.253]. Зараз педагогічна теорія характеризується етнізацією змісту педагогічного процесу, що означає бажане домінування засвоєння людиною духовних цінностей того етноса, до якого вона належить. Той факт, що кожен народ творить свою систему виховання, означає високоморальний характер традицій та передбачає підвищення рівня етико-естетичної спрямованості навчальних закладів.

В контексті зазначеного вище простежується поєднання принципу єдності національного і загальнолюдського із принципом культуровідповідності: останній передбачає зв'язок виховання з культурними надбаннями людства й, зокрема, свого народу. Таким чином, історичні духовно-культурні надбання українського народу повинні бути основоположним пізнавальним матеріалом в процесі формування творчого потенціалу особистості студента аграрного університету в процесі позааудиторної виховної роботи.

Актуальним постає принцип активності і самодіяльності особистості, який передбачає поступово зростаючу самостійність студентів з метою самозабезпечення пізнавальною інформацією та саморозвитку. Оскільки обсяги інформації постійно зростають, функції викладача в сучасних умовах полягають у навчанні шукати і обробляти інформацію, тобто

спрямовувати студентів у самостійну роботу. В межах діяльнісного підходу С.Рубінштейн [8, с.89-95] виділив і обґрунтував принцип творчої самодіяльності особистості, який визначає, що в творчій діяльності людина не лише проявляє себе, а і формує, тобто створює себе.

Принцип безперервності і наступності виховання є особливо актуальним стосовно позааудиторної виховної роботи зі студентами, оскільки такі негативні явища як педагогічний формалізм, роздробленість та показовість виховної роботи, представлення системи виховання у вигляді окремих виховних заходів все ще існують в системі позааудиторної виховної роботи. На нашу думку, добровільні засади позааудиторної роботи зі студентами інколи трактуються і сприймаються самими викладачами як необов'язкова і маловажлива діяльність, що і породжує подібного роду негативні наслідки. Ми переконані, що формування творчого потенціалу студентів можливе лише в умовах систематичності, безперервності, наступності і логічної, у вигляді комплексних взаємопов'язаних виховних справ, проте не окремих роздроблених виховних заходів. Слушною є думка З.Курлянд щодо загальнопедагогічного принципу безперервності й наступності, від якого залежить перебудова виховного процесу у вищій школі [4].

Принцип єдності навчання і виховання стосовно позааудиторного виховання передбачає формування творчого потенціалу студентів аграрного університету на основі професіоналізації позааудиторної виховної роботи. На думку М.Чобітька, творчість і професіоналізація є взаємообумовленими явищами, оскільки завжди існують ті, в кого немає інтересу до майбутньої професії; подолання означеної проблеми полягає в наповненні діяльності студентів елементами творчості, яка викликає інтерес та емоційний підйом [12, с.40]. З іншої позиції, саме завдяки любові до майбутньої професії у безпосередній професійно-спрямованій діяльності найкращим чином формується і розвивається творчий потенціал особистості.

Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу в контексті системи загального виховання передбачає врахування індивідуальних особливостей фізичного, психічного і соціального розвитку особистості; застосування засобів впливу на особистість з урахуванням її індивідуальних фізичних і соціально-психічних властивостей; моделювання на основі індивідуальних потенцій групових та індивідуальних програм [3, с.451]. У змісті нашого дослідження з метою розвитку і формування творчого потенціалу студентів аграрних університетів в процесі позааудиторної виховної роботи ми розуміємо цей принцип як можливість вибору посильних і цікавих для студента творчих завдань, надання індивідуальної допомоги під час співтворчої діяльності в

системі “викладач-студенти”, тобто впровадження особистісно-орієнтованого виховання в рамках колективного.

Принцип гармонізації родинного та суспільного виховання у формуванні творчого потенціалу студентів є важливим і актуальним. На думку В.Сухомлинського, виховний вплив батьків є не менш значимим, ніж навчальних закладів, тому зусилля обох сторін у виховному процесі мають бути рівноцінними. Так, за В.Сухомлинським індивідуальний підхід потрібно здійснювати, починаючи із вивчення родинного життя, укладу взаємин, так як в кожній сім'ї це є різним [10]. У свою чергу, А.Макаренко дивувався існуючій безтурботності батьків, відчуженому співіснуванню батьків і їхніх дітей без будь-якої суспільно-значимої мети. Він наголошував, що батьки покликані виховати не лише доньку чи сина, а і громадянина своєї держави, здатного творити добро [5].

У змісті окресленої проблеми постає можливим виділити специфічні принципи та характеристики формування творчого потенціалу студентів аграрного університету в процесі позааудиторної виховної роботи. До відповідних специфічних принципів ми віднесли:

Принцип конструктивізму й оптимізму. В сучасних умовах, коли всі ми стали свідками негативних наслідків деструктивної творчості людини, особливої важливості набуває конструктивна запрограмованість творчого процесу, рушійною силою якого в освітньому процесі може стати віра в успіх, свої сили і краще майбутнє, тобто оптимістична налаштованість.

Принцип обов'язкової участі (в міру своїх сил і можливостей). Приймаючи увагу той факт, що в сучасних умовах все більша кількість молоді перебуває під негативним впливом засобів масової інформації, перебуває в стані відчуження від мистецтва і кращих культурних надбань свого народу і людства в цілому, не вміє організувати раціонально свій дозвіллевий час, ми дійшли висновку, що відповідну серйозну функцію мають взяти на себе виховні структури ВНЗ, зокрема аграрних університетів, задіявши максимально можливу кількість студентів в позааудиторній виховній роботі. В межах означеної проблеми фактично досить велика частка студентів, особливо першокурсників, не здатні до дійсно усвідомленого навчання, не в змозі протистояти конкуруючим (щодо навчально-виховного процесу) впливам оточення. Стихійне пристосування до соціальної позиції студента відбувається більше в режимі психологічного захисту, аніж у процесі творчого, позитивно актуального для особистості входження в нову стадію розвитку.

Принцип взаємозв'язку особистісно-орієнтованого і колективного виховання. Оскільки людина є суспільною істотою, її творчість є суспільним продуктом. За К.Роджерсом, важливою умовою повноцінного творчого процесу є можливість обговорення творчих напрацювань і

здобутків людини [7]. В означеному контексті найкращим способом організації творчого процесу з метою формування творчого потенціалу студентів постає надання можливості проявити свою творчу індивідуальність в колективі, в колективних творчих справах. З іншого боку, виховна робота повинна бути організована диференційовано, враховуючи особливості різних категорій студентів, їхнього життя та побуту, поєднання масових, групових, індивідуальних форм та засобів виховання. За А.Макаренком у загальній програмі діяльності колективу і виховання особистості педагог має вносити корективи відповідно до індивідуальних особливостей дитини, в контексті індивідуального підходу орієнтуватися на позитивні якості студента [5].

Принцип варіативності та свободи вибору. Оскільки зміст позааудиторної виховної роботи ґрунтується на засадах особистісних інтересів і замовлення, яке може змінюватися, то ця система має бути багатогранною і гнучкою. Так, складений відповідно попереднього опитування план творчих справ може мати зміни в процесі його виконання: якщо викладач помічає більшу зацікавленість і успіхи студентів в певному виді творчої діяльності, він може збільшити кількість часу, відведеного саме на цю діяльність і навпаки, тобто вводити зміни і коригування в процесі позааудиторної роботи.

Принцип комунікативності і прогностичності. Як вже зазначалося в ході нашого дослідження, обов'язковим у творчості є можливість обговорення, аналізу творчих здобутків, а відповідно і побудова планів подальшої творчої діяльності, прогноз можливих наслідків.

Принцип самоврядування. У формуванні творчого потенціалу студентів важливим є самоактивність у вигляді самоврядування, в основі якої, за попередніми результатами нашого дослідження, лежить самостійна евристична робота студентів – вміння самостійно формулювати проблему чи задачу і знаходити способи її розв'язання.

Принцип практичної спрямованості. Цей принцип означає суттєву перевагу практичної діяльності, тобто формування творчого потенціалу в першу чергу вимагає діяльного підходу, а не словесного.

Принцип суспільної значущості. Важливим у діяльності будь-якого колективу, зокрема творчій, є наявність соціально-значимих завдань, що допомагає уникнути авторитаризму, втрати свободи і незалежності кожного учасника.

Принцип зацікавлення і емоційної насиченості. Базуючись на інтересах і уподобаннях студента, процес творчості не може не викликати почуттів захоплення, відданості справі. Наявність емоційного фактору і зацікавленості є тим, що допомагає найповніше розкрити творчий потенціал людини.

Принцип полікультурності і толерантності. Виховання в нашій державі, яке в першу чергу здійснюється на основі духовно-культурних надбань українського народу, має враховувати інтереси і можливе домінування в окремих випадках надбань інших спільнот. Тому формування творчого потенціалу студентів в процесі позааудиторної виховної роботи має базуватись на засадах толерантності, в дусі поваги до інших культурних спільнот.

Принцип співтворчості. Цей принцип актуалізується в контексті гуманістичних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин і набуває особливої значущості під час творчої діяльності, коли викладач і кожен студент постають рівноправними учасниками співтворчого процесу, допомагаючи один одному у розв'язанні поставлених творчих завдань.

Принцип поступового ускладнення. Формуючи творчий потенціал студентів, на нашу думку, особливо важливим є підбір творчих завдань від простих, посильних до складних і об'ємних, тобто таких, які вимагатимуть максимальної віддачі, напруження зусиль і повного використання творчого потенціалу.

Принцип аграрної спрямованості. В контексті принципу зв'язку виховання і навчання, враховуючи доцільність професіоналізації виховного процесу, для студентів аграрного університету постає можливим і необхідним використання специфічних професійних умінь та навичок аграрної спрямованості з метою розкриття, формування і подальшого розвитку студентського творчого потенціалу.

Принцип інтерактивності. Цей принцип передбачає застосування інтерактивних форм та методів, які є безпосередніми чинниками у формуванні творчого потенціалу студента аграрного університету.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, концептуальні основи формування творчого потенціалу студентів в процесі позааудиторної виховної роботи уособлюють узгоджену систему взаємопов'язаних принципів і відповідних цілей. Ми вважаємо, що в означеному контексті необхідним є органічне поєднання загальнопедагогічних принципів виховання і специфічних, характерних для формування творчого потенціалу в процесі позааудиторної виховної роботи студентів аграрного університету. Визначення функціонального змісту загальнопедагогічних принципів виховання у зазначених умовах дає змогу актуалізувати функціональне навантаження відповідних специфічних принципів, до яких ми обґрунтовано віднесли принципи: 1) конструктивізму й оптимізму; 2) обов'язкової участі (в міру своїх сил і можливостей); 3) взаємозв'язку особистісно-орієнтованого і колективного виховання; 4) варіативності та свободи вибору; 5) комунікативності й прогностичності; 6) самоврядування; 7) практичної

спрямованості; 8) суспільної значущості; 9) зацікавлення і емоційної насиченості; 10) полікультурності й толерантності; 11) співтворчості; 12) поступового ускладнення; 13) аграрної спрямованості; 14) інтерактивності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні відповідної моделі формування творчого потенціалу студентів аграрного університету в процесі позааудиторної виховної роботи.

Література

1. Ананьев Б. К психологии студенческого возраста : современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328 с. (навч.-метод. комплекс).
2. Дебердеева Т. Новые ценности образования в условиях информационного общества // Инновации в образовании.– 2005.– №3.– С. 5-13.
3. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Кузьмінський А. – К. : Знання, 2005.- 486 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : www.info-library.com.ua/books-text-4038.html .
4. Курлянд З. Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу- Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Курлянд З. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : pidruchniki.ws/.../pedagogika/osoblivosti_p... – назва з титул. екрану.
5. Макаренко А. Цель воспитания // Пед.сочинения (в 8-ми т.), 1984. – Т.4.
6. Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник з педагогіки / Мойсеюк Н. – Вінниця : “Універсум”, 1998. – 348 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
8. Рубинштейн С. Принципы творческой самодеятельности / С. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 89–95.
9. Словник психолого-педагогічних понять і термінів / Освіта UA. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : osvita.ua/school/psychology/1270 – назва з титул. екрану.
10. Сухомлинский В. О воспитании : выдержки из книг и статей В.Сухомлинского / ред. Вьюкова Т. – М. : Изд-во политической литературы, 1973. – 272с.
11. Тлумачний словник української мови / Мова. info. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : www.mova.info/Page.aspx?l1=62 .
12. Чобітько М. Особистісно-орієнтоване професійне навчання : зміст і структура // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3(48). – С. 48-56.

Чугуй Л.

викладач Полтавської державної аграрної академії

УДК 378

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БЕЗПЕКИ
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ НА
АКСІОЛОГІЧНІЙ ОСНОВІ**

В статті визначено педагогічні умови формування змісту безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв уособленого в системі професійних цінностей – професійній компетентності, професійному здоров'ї та ціннісному ставленні до природи.

***Ключові слова:** безпека життєдіяльності, майбутні аграрії, ціннісний світогляд, педагогічні умови, практичні заняття, ігрові методи.*

Чугуй Л.

преподаватель Полтавской государственной аграрной академии

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ
НА АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ**

В статье определены педагогические условия формирования содержания безопасности жизнедеятельности будущих аграриев олицетворенного в системе профессиональных ценностей – профессиональной компетентности, профессиональном здоровье и ценностном отношении к природе.

***Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, будущие аграрии, ценностное мировоззрение, педагогические условия, практические занятия, игровые методы.*

Chuguy L.

teacher of the Poltava state agrarian academy

**PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF MAINTENANCE OF
SAFETY OF VITAL FUNCTIONS OF FUTURE AGRARIANS ARE ON
BASIS OF AXIOLOGY**

In the article the pedagogical terms of forming of maintenance of safety of vital functions of future agrarians are certain personified in the system of professional values - professional competence, professional health and valued attitude toward nature.

***Keywords:** safety of vital functions, future agrarians, valued world view, pedagogical terms, practical employments, playing methods.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі суспільного розвитку пріоритетним завданням професійної

підготовки фахівців аграрного комплексу стає формування нового гуманістичного світогляду, який у майбутньому стане рушійною силою суспільної безпеки. Найбільш результативне формування такого світогляду уможлиблюється за умови аксіологічного підходу до організації навчального процесу, який підтримується Законом України «Про освіту» (в ньому наголошується на пріоритеті в освітньому процесі загальнолюдських духовних цінностей) та Концепцією національного виховання студентської молоді (де робиться акцент на важливості суспільних цінностей).

Аксіологічними основами безпеки життєдіяльності при підготовці майбутніх аграріїв є зміст навчального матеріалу, на базі якого у студентів формується система ієрархічно залежних професійних цінностей [1]. Основою та обов'язковою умовою формування зазначеної ієрархії професійних цінностей є професійна компетентність, а її аксіологічним компонентом є професійне здоров'я і ціннісне ставлення до природи. В свою чергу успішне становлення ціннісного світогляду з безпеки життєдіяльності уможлиблюється за умови вибору оптимальних педагогічних умов формування змісту безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв на аксіологічній основі.

Ціннісний світогляд, спрямований на безпечну життєдіяльність, отримає подальший розвиток у процесі набуття професійної компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін, а отримані знання будуть накладатися на виконання виробничих обов'язків в процесі взаємодії з навколишнім середовищем, внаслідок чого у майбутніх аграріїв відбудеться формування цілісного уявлення про важливість гуманного ставлення до природи. Такий світогляд стане запорукою безпечної життєдіяльності спеціаліста аграрного профілю і допоможе зберегти як його власне життя та здоров'я, так і цілісність агроєкосистеми, а значить життя та здоров'я всіх людей.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Питання формування змісту безпеки життєдіяльності, спільні для широкого загалу фахівців різної спеціалізації, розкрито у ряді навчальних підручників, затверджених МОН України, за авторством Є. Желібо, Н. Заверухи, В. Зацарного, Я. Бедрія, В. Нечай, В. Цапко, Л. Порядчного, В. Заплатинського, С. Апостолюка, В. Джигиря, А. Апостолюка, І. Дуднікової, Ю. Скобло, Т. Соколовської, Д. Мазоренко, Л. Тіщенко, І. Пістуна, А. Березовецького, А. Тубальцева та інших. Аспекти змісту безпеки життєдіяльності у професійній діяльності фахівців аграрного профілю розкрив у своїх працях В. Цапко; інноваційні підходи до формування змісту безпеки життєдіяльності досліджувалися у дисертаційних дослідженнях О. Пуляк (дидактичні засади професійної

підготовки з безпеки життєдіяльності), Л. Сидорчук (підготовка до викладання основ безпеки життєдіяльності), І. Царенко (інноваційно-педагогічні технології з безпеки життєдіяльності), В. Мозгового (формування готовності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю). Але, варто зазначити, що відсутні роботи в аспекті проблеми педагогічних умов формування аксіологічних основ змісту безпеки життєдіяльності при підготовці майбутніх аграріїв.

Завдання статті – визначити педагогічні умови формування аксіологічних основ змісту безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. У ході теоретичного дослідження науково-педагогічної літератури нами виявлено, що активне формування ціннісного світогляду майбутніх аграріїв під час професійної підготовки забезпечать такі педагогічні умови.

Організаційно-педагогічні – комплексний підхід до безпечної життєдіяльності з використанням міждисциплінарних зв'язків; раціональний вибір і поєднання традиційних форм і методів навчання з практичною діяльністю та ігровим моделюванням. Адже поняття «безпека життєдіяльності» носить комплексний характер, а попередження виникнення та подолання небезпек потребує компетентності в різноманітних галузях знань (норм суспільної поведінки, причин руйнування екосистеми, вплив сільськогосподарських засобів виробництва на навколишнє середовище, практичних методів усунення хімічних, фізичних, біологічних та суспільних факторів небезпек тощо).

Доцільність поєднання навчання з практичною діяльністю обумовлюється необхідністю формування у майбутніх аграріїв саме професійної ціннісної свідомості в галузі безпеки життєдіяльності, а вибір гри, як домінуючої форми організації занять, обумовлений специфікою професійних небезпек, подолання та запобігання яким носить колективний характер. До того ж, колективна навчальна діяльність має значні потенційні можливості щодо формування оптимальної навчальної мотивації студентів (мотивів самоствердження, обов'язку, самовдосконалення, професійних, пізнавальних, комунікативно-емпатійних) [2, с. 144]. Гра забезпечує реалізацію таких освітніх цілей:

- дидактичних: розширення кругозору, пізнавальну діяльність, застосування та формування знань, умінь, навичок;
- виховних: виховання самостійності, волі, співробітництва, колективізму, комунікативності, товарищескості;
- розвиваючих: розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, творчих здібностей, умінь порівнювати і співставляти, мотивація навчальної діяльності;

• соціалізуючих: залучення до норм та цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, соціалізація [3, с.8 – 9].

1. *Морально-екологічні* – ціннісний підхід у ставленні до навколишнього середовища; неперервність екологізації. Обов'язковим компонентом формування професійної компетентності майбутніх аграріїв у різноманітних галузях наукових знань повинне стати пропагування морального ставлення до навколишнього середовища, складовою якого є ціннісне ставлення до природи. Оскільки виробнича діяльність майбутніх аграріїв викликає порушення агроєкосистеми, вони повинні усвідомити, що превентивним заходом її подальшої деградації є турбота про відновлення природних ресурсів.

2. Засобами пропагування моральної поведінки є розкриття у змісті дисциплін, визнаних нами найбільш ефективними для розширення та поглиблення формування професійної компетентності в галузі безпеки життєдіяльності, прекрасного у природі та людині. Тобто при підготовці майбутніх аграріїв необхідно формувати не лише традиційну компетентність про сутність небезпечних факторів та шляхи їх подолання, а й впроваджувати «людське» розуміння безпеки життєдіяльності, побудоване на гуманістичній основі. Майбутні аграрії повинні зрозуміти, що сенс життєдіяльності не зводиться до накопичення матеріальних цінностей які зникають у процесі вжитку, а розкривається у принесенні користі суспільству, гармонії з собою і навколишнім середовищем, збереженні стійкості агроєкосистеми.

3. *Психолого-педагогічні* – систематична, безперервна мотивація формування професійного здоров'я та необхідності вирішення екологічних проблем в агропромисловому комплексі. Ця педагогічна умова реалізується на практиці за допомогою двох шляхів: наведення негативних прикладів несформованості професійного здоров'я та невирішеності екологічних проблем (статистичних даних по травматизму, профзахворюваннях, темпах деградації агроєкосистеми тощо) та позитивні приклади самореалізації і визнання в суспільстві за умови сформованості професійного здоров'я і ціннісного ставлення до природи (прикладі з професійної діяльності успішних та визнаних у суспільстві аграріїв тощо).

4. *Пошуково-дослідницькі* – розвиток творчих здібностей студентів в галузі безпеки життєдіяльності з урахуванням їх особистих здібностей та інтересів; створення простору для розвитку нестандартного мислення.

5. В сучасних умовах науково-технічного прогресу майбутні аграрії мають широкі можливості для самостійного розширення меж професійної компетентності в галузі безпеки життєдіяльності та творчого підходу до вирішення питань безпеки в ході професійної діяльності. В процесі професійної підготовки, поряд з аудиторною роботою і виконанням

завдань за вказівками викладачів, майбутні аграрії повинні самостійно розвивати власні ціннісні переконання в галузі безпеки життєдіяльності та вчитися пропонувати якісно нові шляхи вирішення питань безпеки в агропромисловому комплексі (написання рефератів та наукових статей, участь у наукових конференціях та науково-дослідних роботах, створення проектів тощо).

Для формування ціннісного світогляду майбутніх аграріїв при вивченні «Безпеки життєдіяльності», ми розробили відповідну вимогам ГСВО логічно впорядковану та взаємопов'язану систему лекційних, практичних і самостійних занять. В цій системі провідну роль у формуванні професійних цінностей відіграють практичні та самостійні заняття, а лекції є лише засобом отримання студентами загальних базових теоретичних знань.

Вибір практичних занять, як пріоритетної форми організації навчального процесу, обумовлений прикладним характером змісту безпеки життєдіяльності, який знаходитиме практичне втілення протягом професійної діяльності майбутніх аграріїв. До того ж, як свідчать наукові дослідження авторів «Регіональної програми пропаганди здорового способу життя», практичні методи у сфері ефективного засвоєння навчальної інформації суттєво вирають перед лекцією (у засвоєнні змісту навчального матеріалу лекції відводиться лише 5 %, інші 95 % – практичні методи), а запропоновані на основі цих даних «сходинки» методів ефективного навчання виглядають так:

- 1) те, що особистість чує, вона забуває;
- 2) те, що особистість чує й бачить – запам'ятовує;
- 3) те, що вона чує, бачить і про що запитує – сприяє набуттю знань, умінь і навичок;
- 4) усе, чого особистість навчає інших – засвоює;
- 5) те, чим особистість володіє – змінює її [4, с. 43].

Практичне заняття – форма організації навчання, що проводиться під керівництвом викладача і служить для деталізації, аналізу, розширення, поглиблення, закріплення, застосування (чи виконання різних практичних робіт, вправ) і контролю засвоєння отриманої на лекціях навчальної інформації [5, с. 111]. Саме практичні заняття стимулюють тягу до самостійного навчання, творчості, забезпечують індивідуальний, диференційований підхід до навчання.

Одним із найефективніших засобів вираження власного творчого бачення попередження та подолання небезпек професійної діяльності майбутніх аграріїв є застосування на практичних заняттях ігрових методів. Застосування ігрових моментів робить навчальний процес цікавим, полегшує засвоєння навчального матеріалу, сприяє позитивній енергетиці

на занятті та підсилює інтерес студентів до навчання. Гра – це водночас імітація професійної діяльності і творчість, праця, вона дозволяє вирішувати різноманітні завдання, використовується для узгодження й прийняття рішень в плані визначення підходів, варіантів і технологій запобігання та ліквідації професійних небезпек. А. Макаренко зазначав: «Є один важливий метод – гра. Треба, насамперед, сказати, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній хорошій грі є насамперед робоче зусилля, та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така сама велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі хорошій, пізнавальній...» [6, с. 367-368].

Проаналізуємо особливості формування аксіологічних основ змісту безпеки життєдіяльності та стимулювання творчого мислення на прикладі одного з практичних занять.

Вивчення теми «Глобальна та індивідуальна безпека» проводиться у вигляді гри (опрацювання питань теми відповідно обраним ролям) – «судового засідання». Усім студентам групи відводиться роль журналістів, які отримали завдання написати про гучний процес звинувачення Людини у наближенні екологічної кризи. Щоб виконати редакційне завдання, їм треба не тільки уважно слідкувати за ходом процесу, а й розробити власні творчі пропозиції щодо запобігання (стримування) виникнення катастроф. Аудиторія є «живою газетою», а окремі студенти виконують роль провідних спеціалістів у визначених галузях небезпек (учасники судового засідання: суддя, адвокат, історик, еколог; свідки обвинувачення: Літосфера, Атмосфера, Гідросфера, Біосфера; журналісти). Студентам попередньо надається самостійне завдання підготувати доповіді відповідно до запропонованих ігрових ролей (адже передумовою ефективних практичних робіт є систематична самостійна підготовка студентів, яка особливо великого значення набуває на сьогодні – в період надзвичайно швидкого оновлення змісту знань).

Проведення суду починається з виступу судді, до якого надійшла скарга від Природи, яка звинувачує Людину в розвитку деградаційних процесів навколишнього середовища, потім виступають учасники судового засідання та свідки обвинувачення з попередньо заготовленими доповідями, у яких відображені різноманітні наслідки впливу людської діяльності на природу: іде жвава дискусія.

В процесі ігрових дискусій – міжособистісного мисленнєвого діалогу – на основі самооцінки, в поєднанні з суспільними думками, формується світогляд студентів, який є системою узагальнених уявлень та теоретичних поглядів на навколишній світ загалом і своє місце в ньому зокрема. При формуванні ціннісних орієнтацій у процесі дискусії мисленнєвий діалог

між студентами групи передбачає зіткнення духовних позицій різних людей, на основі якого і усвідомлюється система цінностей кожної окремої особистості. А, як зазначав С. Рубінштейн найперша умова життя людини – це інша людина. Людське серце зіткане з людських стосунків з іншими людьми; те, чого варта людина, цілком визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне, які стосунки з іншими може встановлювати [7, с. 623]. Екзистинційні цінності закріплюються саме в процесі діалогу суб'єктів, де кожен відстоює свій погляд на життя, цінності, і в результаті одна з позицій переважає, можливо, запозичивши щось з позиції опонента. Усвідомлення власної ціннісної позиції охоплює оцінку того, що пізнається, його ціннісне осмислення і проекти не існуючого, але бажаного – ідеали, мрії, тощо. Таким чином, свідомість виходить далеко за межі пізнання і її обов'язковим компонентом стає творче уявлення особистості про сенс людського життя взагалі, та професійної діяльності зокрема. Завданням викладача є спрямування сенсу життя кожного студента в русло суспільних норм, зміст яких в даному випадку – ціннісне ставлення до природи.

Після завершення «судового засідання» студентам, які виконували роль журналістів (ними є всі незадіяні у грі студенти) пропонується написати короткий відгук про процес. У відгуку необхідно висловити власну думку про винуватців наближення екологічної кризи та розробити творчі пропозиції щодо стримування її наступу. Таким чином забезпечується найефективніше засвоєння інформації на думку авторів «Регіональної програми пропаганди здорового способу життя» [4, с. 43]. Викладач оцінює заняття, робить якісний аналіз відповідей студентів, співвідносить їх з нормативно-правовими актами та моральними нормами, виставляє оцінки студентам, робить висновки, зауваження, пропозиції; дає настанову на наступне заняття.

Поданий вище приклад гри дозволяє викладачу виявляти думки та настрої студентів, порівнювати їх з нормами, корегувати, непомітно підводити студентів до прийняття відповідних аксіологічним основам безпеки життєдіяльності рішень, зупиняти асоціативні прояви мислення; дозволяє діагностувати стан колективу, здійснювати прямий і зворотній зв'язки з аудиторією; здійснювати навчаючу, розвиваючу і виховну функції, створювати умови для творчості та розумного індивідуалізму; визначати пріоритетні напрями природоохоронної діяльності. Студенти вчаться самостійності, відповідальності; у них формується вміння розробляти й приймати рішення, формулювати думки, розробляти і будувати концепції; уживатися в різні ситуації і рольові позиції; навчатися працювати в колективі; навчатися аналізувати і знаходити вихід з проблемних ситуацій; навчатися експромту; досліджувати,

зосереджуватись, самостійно мислити; розвивається увага, прагнення до набуття знань, створюються умови для максимального виявлення здібностей; студенти мимоволі пізнають і запам'ятовують нові знання, розвивають навички творчості.

Під час практичних робіт з застосуванням ігрових методів статус студента з об'єкта навчання, пасивного слухача перетворюється на активного суб'єкта освітньої діяльності, який самостійно займається пошуком необхідної інформації, висуває певні вимоги до самовдосконалення. Поєднання ефективної передачі знань та їх самостійного здобуття особою забезпечує безперервність освіти на сучасному етапі, а вагома роль самостійної роботи у розвитку професійної компетентності підтримується численними науковцями.

Навички самостійної роботи у підготовці до практичних занять вдосконалюються при виконанні творчих самостійних робіт з «Безпеки життєдіяльності». Розроблені нами самостійні роботи з безпеки життєдіяльності, крім вивчення теоретичних аспектів певних тем, містять самостійні практичні завдання, спрямовані на поглиблене вивчення, обдумування та оцінювання ключових питань безпечної життєдіяльності.

Взаємозв'язок форм організації навчальної діяльності студентів при вивченні «Безпеки життєдіяльності», а також творчість, як результат їх оптимального поєднання при формуванні аксіологічних основ змісту безпеки життєдіяльності, наведені у схемі 1.

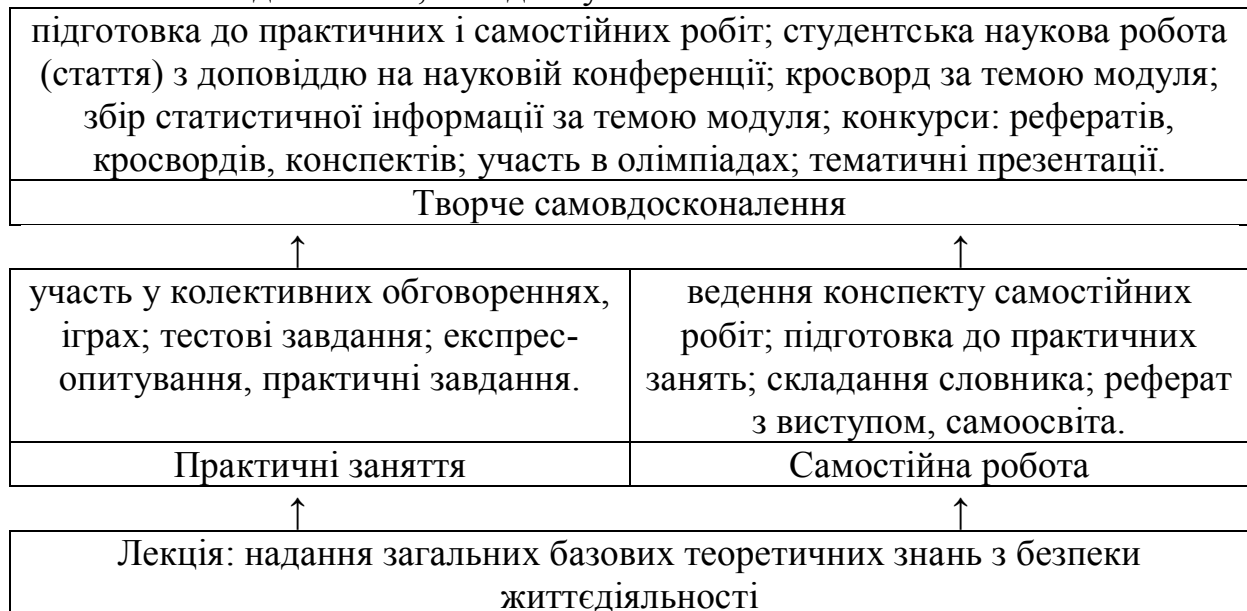


Схема 1. Взаємозв'язок форм організації занять при формуванні аксіологічних основ змісту безпеки життєдіяльності

Аналіз схеми дозволяє зробити такі висновки: лекційні заняття слугують загальним інформаційним орієнтиром з безпечної життєдіяльності; на практичних заняттях отримані знання розширюються, доповнюються

практичними навичками безпечної життєдіяльності та в органічному зв'язку з самостійною роботою стимулюють до формування позитивної мотивації професійного здоров'я, ціннісного ставлення до природи та творчого самовдосконалення студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічними умовами ефективного формування зазначеного світогляду є комплекс організаційно-педагогічних, морально-екологічних, психолого-педагогічних та пошуково-дослідницьких засобів, об'єднаних у методику формування аксіологічних основ змісту життєдіяльності майбутніх аграріїв; провідну роль у формуванні професійних цінностей відіграють практичні та самостійні заняття з застосуванням ігрових методів навчання.

Реалізація зазначених педагогічних умов дозволить розвинути світоглядні переконання майбутніх аграріїв, які передбачають усвідомлення важливості професійної компетентності в галузі безпеки життєдіяльності для успішної самореалізації в суспільстві, необхідності формування професійного здоров'я, власної відповідальності за збереження життя та здоров'я споживачів сільськогосподарської продукції і цілісності агроєкосистеми.

Література

1. Чугуй Л. В. Аксіологічні засади формування змісту безпеки життєдіяльності як превентивний проект збереження професійного здоров'я майбутніх аграріїв // Людмила Василівна Чугуй // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми, 2010. – № 1 (3). – С. 463 – 471.
2. Волошко Л. Формування навчальної мотивації як умова академічної успішності студентів : матеріали XXXXI науково-методичної конференції [«Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів: стан, проблеми, перспективи»]. – Полтава : РВВ Полтавської державної аграрної академії, 2010 р. – С. 142 – 144.
3. Хлебнікова Т. М. Ділова гра, як метод активного навчання педагога : навч. метод. посібник [для викл., слухачів] / Т. М. Хлебнікова. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.
4. Навчальні ігри на уроках біології / [упоряд. К. М. Задорожний]. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Герман Константинович Селевко – М.: НИИ школьных технологий, Т. 2. – 2006.–816 с.
6. Макаренко А. С. Твори : в 7 т / Антон Семенович Макаренко. – К., 1954. – Т. 4. – 524 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. – 1946. – с. 623.

Пизіна Є.

аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

УДК 378.147

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті автор викладає свій погляд на сутність професійної компетенції технічного перекладача й описує запропоновану нею структуру цього явища. Велику увагу приділено висвітлено умінь та навичок, які мають бути сформовані підчас професійної підготовки перекладачів у галузі науково-технічного перекладу у вищих технічних навчальних закладах.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, перекладацька компетенція, комунікативна компетенція, предметна компетенція, інструментальна компетенція, перекладацька діяльність.

Пызина Е.

аспірант кафедри теорії та методики професійного освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ТЕХНИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье автор излагает свое видение профессиональной компетенции и описывает предложенную ею структуру этого явления. Много внимания уделяется рассмотрению умений и навыков, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки переводчиков научно-технических текстов в высших технических учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, переводческая компетенция, коммуникативная компетенция, предметная компетенция, инструментальная компетенция, переводческая деятельность.

Ruzina E.

post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Professional Training, Kharkiv Skovoroda National Pedagogical University

TRANSLATION COMPETENCE AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL TRANSLATORS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The author introduces her idea of the technical translator's competence and suggests a new approach to its structure. The article includes expertise and skills to be developed in the process of professional training of technical translators in higher technical educational establishments.

Key words: *professional training of translators, translation competence, комунікативна компетенція, предметна компетенція, інструментальна компетенція, practice of translation.*

Постановка проблеми. Сьогодні у вітчизняній педагогічній спільності майже відсутня дискусія щодо перспектив впровадження компетентнісного підходу до системи професійної освіти, оскільки саме він пропонує достатньо ресурсів для підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця із високим професійним потенціалом. Тим не менш, відкритим залишається питання наповнення такої освіти, оскільки моделі багатьох професійних компетенцій, у тому числі, модель професійної компетенції технічного перекладача, досі знаходяться на етапі розроблення й обговорення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавість сучасних дослідників до проблеми реалізації та впровадження компетентнісного підходу у вищу професійну перекладацьку освіту зумовила появу широкого кола наукових праць, присвячених визначенню поняття "професійна компетентність технічного перекладача" та виділенню її основних складових. Аналіз науково-педагогічної літератури й останніх досліджень, присвячених питанню професійної підготовки технічних перекладачів, свідчить про те, що проблема професійної компетенції фахівця у галузі технічного перекладу досліджувалася у наступних напрямках:

– визначення поняття "професійна компетентність перекладача" (Р. Белл, В. Вілс, Н. Гавріленко, Д. Келлі, Дж. Мандей);

– виділення складових і моделювання структури професійної перекладацької компетенції (К. Гріффітс, Б. Енглунд Дімітрова, Д. Келлі, С. Кемпбел, Л. Морська, М. Орозко, В. Пеллатт, С. Себокова, О. Чередніченко, К. Шеффнер);

– формування основ перекладацької компетентності у нефілологів (Н. Гавріленко, Л. Куплевацька);

формування різних аспектів професійної компетенції у перекладачів (І. Голуб, В. Золотухіна, В. Ільченко, О. Карпенко, Т. Кириченко, Л. Черноватий).

Формулювання цілей статті. Актуальність заявленої проблеми, її недостатнє технічне опрацювання разом із об'єктивною потребою у моделюванні професійної компетентності технічних перекладачів з метою впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку перекладачів у вищих технічних навчальних закладах зумовили мету

нашого дослідження, а саме розробити ґрунтовну модель професійної перекладацької компетенції як складної багатокомпонентної структури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішного виконання своїх професійних обов'язків технічний перекладач повинен володіти певними знаннями, навичками й уміннями, які у своїй сукупності формують його професійну компетентність.

Головною функцією перекладача, яка визначає зміст його професійної діяльності, є функція посередника, оскільки саме перекладач як проміжна ланка між автором вихідного тексту й отримувачем тексту перекладу робить можливим їхнє успішне спілкування. Виходячи з такого розуміння сутності перекладацької діяльності, ми пропонуємо виділити **комунікативну компетенцію** основну складову професійної компетенції технічного перекладача, а погоджуючись із Вятютневим М.Н. та Гавриленко Н.Н., визначатимемо її як "динамічні, творчі й індивідуально специфічні здатності людини (відповідно до соціальних та культурних норм суспільства) користуватися збереженим у його пам'яті комунікативним інвентарем мовних засобів для сприйняття й побудови усно або письмово програм мовленнєвої поведінки у формі висловлювань". [1, с. 83] У межах комунікативної компетенції ми пропонуємо розглянути лінгвістичну, текстоутворювальну, аналітичну й прагматичну компетенції.

Дослідники Ради Європи у опублікованих ними Загальноєвропейській конвенції володіння іноземними мовами визначають *лінгвістичну компетенцію* як "знання й навички використання формальних ресурсів мови для створення правильно сформульованих значущих повідомлень". [3, с. 109] Високий рівень лінгвістичної компетенції передбачає не тільки знання мовних одиниць усіх рівнів (фонетичного, лексичного, граматичного (морфологічного й синтаксичного) й стилістичного), але й уміння вільно оперувати ними з метою створення тексту, який повністю відповідає вимогам науково-технічного спілкування.

Низка науковців (наприклад, А. Швейцер) наголошують на тому, що більш продуктивним і адекватним буде переклад, виконаний рідною мовою перекладача. Ми дозволимо собі не погодитися із такою точкою: на нашу думку, метою професійної підготовки технічного перекладача є сформувати у нього готовність на однаково високому рівні виконувати різні перекладацькі завдання, у тому числі, на високому рівні перекладати нерідними мовами.

Більш ваговою проблемою, яку, тим не менш, часто випускають з уваги підчас професійної підготовки, ми вважаємо нездатність недосвідчених перекладачів досягнути той факт, що у більшості випадків використовувані підчас перекладу мовні засоби визначає автор оригінального тексту, а не його перекладач. Таким чином, лінгвістична компетенція технічного перекладача охоплює не лише знання мови

оригіналу (МО) та мови перекладу (МП), здатність розуміти подану ними інформацію й уміння будувати правильні завершені висловлювання, але й здатність співвідносити конкретні мовні явища й добирати такі перекладні еквіваленти, які повністю передають задум автора тексту.

Основою лінгвістичної компетенції будь-якого перекладача є той словниковий запас, за допомогою якого він передає повідомлення, закладене у тексті. Однак для технічного перекладача не менш важливим є вміння працювати із термінами як словесне позначення поняття, яке належить до системи понять певної професійної галузі. Підчас професійної підготовки технічних перекладачів слід приділяти особливу увагу випрацюванню навичок роботи із термінами, оскільки перекладач у галузі науки та техніки повинен не тільки уміти добирати перекладні відповідники на основі власних знань і за допомогою словника, але й вирішувати питання доречності міжмовного запозичення термінів й знаходити оптимальні шляхи такого запозичення чи навіть самостійно або за допомогою галузевого спеціаліста конструювати нові терміни.

На рівні граматики й стилістики лінгвістична компетенція як складова частина професійної компетенції технічного перекладача передбачає знання того, яке значення може мати те або інше мовне явище, як співвідносяться мовні явища у різних мовах і як за допомогою наявних ресурсів мови адекватно виконати конкретне перекладацьке завдання.

Орієнтованість професійної перекладацької діяльності на роботу із текстом вимагають від перекладача не тільки вміння успішно використовувати мовні одиниці, але й об'єднувати їх відповідно до завдань комунікації й норм мови перекладу. На нашу думку, саме рівень сформованості *текстоутворювальної компетенції* технічного перекладача визначає його здатність продуктивно працювати із текстами різних жанрів, у повній мірі усвідомлюючи специфіку їхнього створення й функціонування у масиві усіх текстів певної галузі науки та техніки. На жаль, сьогодні цей важливий момент часто залишається поза межами підготовки технічних перекладачів, що значно знижує кваліфікованість випускників вищих навчальних закладів.

На нашу думку, одним із головних завдань професійної підготовки майбутніх технічних перекладачів є допомогти їм усвідомити, що автор часто має на меті не стільки висловити свою думку, стільки справити враження на читача й отримати від нього певну реакцію, а вони самі виконують роль посередників у спілкуванні людей, яким складно порозумітися не стільки через існування мовного бар'єру, стільки через те, що вони переслідують різні цілі й виконують різні (іноді навіть протилежні) завдання. Під час навчання майбутні перекладачі мають зрозуміти, наскільки важливо зрозуміти усі повідомлення автора,

приховані у створеному ним тексті, й донести їх до отримувачів перекладу. Складність цього завдання полягає у тому, що за успішне його виконання відповідають дві взаємопов'язані, формування яких повинно відбуватися на одному етапі професійної підготовки технічного перекладача. Це *аналітична компетенція* як джерело такого глибокого розуміння тексту перекладачем, на основі якого він зможе розв'язати проблему необхідної адаптації тексту оригіналу, і *прагматична компетенція* як сукупність знань та умінь, які дозволяють перекладачеві використовувати мовні засоби відповідно до поставленої автором тексту оригіналу мети й потреб конкретної мовленнєвої ситуації.

Знання, уміння та навички, виділені нами у межах комунікативної компетенції як складової професійної компетенції технічного перекладача, представлені у табл. 1.

Таблиця 1

**Комунікативна складова професійної компетенції
технічного перекладача**

Лінгвістична компетенція	Текстоутворювальна компетенція	Аналітична компетенція	Прагматична компетенція
<ul style="list-style-type: none"> – уміння вільно та у повному обсязі використовувати лексичні, граматичні та стилістичні ресурси обох мов, якими користується перекладач; – знання того, як співвідносяться МО та МП; – знання спеціальних підмов МО та МП; – знання способів терміноутворення та їхню взаємну відповідність у МО та МП; – володіння загальнонауковою, загальногалузевою та вузькоспеціальною 	<ul style="list-style-type: none"> – знання особливостей мовленнєвих жанрів, які існують у МО та МП; – уміння розпізнавати та співвідносити граматичні та стилістичні особливості мовленнєвих жанрів МО та МП з метою створити адекватний переклад; – уміння створювати тексти відповідно до перекладацького завдання; – уміння підчас створення тексту дотримуватися вимог та норм технічного 	<ul style="list-style-type: none"> – знання лінгвістичних та структурних особливостей текстів різних мовленнєвих жанрів та уміння використовувати ці знання з метою визначити зміст, закладений у текст його автором; – уміння проаналізувати лексичне наповнення та граматичну структуру тексту з метою виділити неявні та побічні повідомлення, закладені у текст автором; – уміння отримувати з тексту відомості 	<ul style="list-style-type: none"> – знання цілей, настанов і сподівань читацької аудиторії, на яку розрахований текст оригіналу; – уміння використовувати психологічні настанови й об'єктивні та суб'єктивні сподівання отримувачів перекладу з метою справити на них очікуване автором оригіналу враження; – уміння визначити, чи відповідають знання отримувачів тексту перекладу, тим, на які

термінологіями у МО та МП; – уміння знаходити термінологічні відповідники у МО або створювати нові терміни, які повністю відповідають вимогам спілкування; – уміння розпізнавати та співвідносити граматичні явища МО та МП з метою досягнення найвищої якості перекладу; – знання стилістичних норм МО та МП	спілкування, прийнятних у країні мови перекладу	про автора, його психологічні настанови та особливості сприйняття світу; – уміння на основі тексту визначити, на яку аудиторію він розрахований, та спрогнозувати реакцію цієї аудиторії після прочитання тексту	розраховував автор оригіналу; – уміння адаптувати текст до читача таким чином, що донести до нього усю інформацію, закладену у тексті оригіналу
--	---	---	--

Обов'язки перекладача як посередника між автором повідомлення й людиною, яка його отримує, вимагають від нього 1) розуміння не тільки мови, засобами якої це повідомлення створювалося, але й зміст, який він несе; 2) здатності передати цей зміст повністю, уникнувши втрат і неточностей.

Предметна компетенція як головна складова професійної компетенції відповідає за спроможність технічного перекладача виконати це завдання на основі наявних у нього спеціальних знань. У межах предметної складової ми пропонуємо виділити такі компетенції: власне перекладацьку, галузеву та стратегічну (див. табл. 2).

Таблиця 2

Предметна складова професійної компетенції технічного перекладача

Власне перекладацька компетенція	Галузева компетенція	Стратегічна компетенція
– теоретичні знання у галузі теорії та практики перекладу взагалі та їхні особливості під час перекладу технічної літератури зокрема;	– базові знання у галузі науки та техніки; – знання історії розвитку науки та техніки взагалі та у країнах, із мовами яких працює перекладач,	– знання факторів, які впливають на якість перекладу, й уміння їх використовувати під час виконання конкретного перекладацького завдання;

<ul style="list-style-type: none"> – вільне володіння лексичними, лексико-граматичними та граматичними перекладацькими трансформаціями та вміння їх використовувати відповідно до конкретного перекладацького завдання; – знання прийомів подолання розбіжностей між текстами оригіналу та перекладу; – знання та вміння оптимально використовувати шляхи розв'язання проблем, що вони постають перед технічним перекладачем підчас виконання перекладу 	<p>зокрема;</p> <ul style="list-style-type: none"> – базові знання про основні напрямки теоретичних досліджень та практичні проблеми, що постають перед фахівцями конкретної галузі науки та техніки; – вільне володіння базовими поняттями конкретної галузі науки та техніки, із текстами якої працює перекладач; – знання про відмінності у науковому представленні реальної дійсності носіями МО та МП та вміння урахувати ці відмінності підчас перекладу; – знання про основних представників конкретної галузі науки та техніки, із текстами якої працює перекладач, у тому числі, про сутність їхніх досліджень і внесок у науку; – знання основних технологічних процесів і дослідницьких процедур, використовуваних фахівцями конкретної галузі науки та техніки; – вміння виявляти й урахувати відмінності між рівнем спеціальних знань автора оригіналу та читача перекладу з метою створити адекватний текст перекладу 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння на основі виділених факторів обирати необхідні перекладацькі дії й використовувати їх задля досягнення перекладацької мети; – уміння розробляти й обґрунтовувати стратегію перекладу, дотримуватися її підчас здійснення перекладу й адаптувати відповідно до потреб конкретної ситуації
--	---	--

Професійна підготовка технічних перекладачів передбачає розширення базової *власне перекладацької компетенції*, яка лежить в основі успішного виконання перекладацьких завдань. Навчальні плани мовних спеціальностей зазвичай містять курс теорії перекладу, який має на меті ознайомити студентів із ключовими поняттями, основними

прийомами, методами й способами, головними стратегіями перекладу. Формування власне перекладацької компетенції технічного перекладача повинне відбуватися через отримання ними теоретичних знань з теорії перекладу відповідно до завдань технічного перекладу й крізь розуміння потреб професійної перекладацької діяльності у галузі науки та техніки.

Дослідники перекладу (зокрема, Віноградов В., Клімзо Б., Комісаров В., Федоров О.) погоджуються із тим, що професійні завдання, які постають перед технічним перекладачем, можуть виходити далеко за межі його обізнаності у конкретній науковій або технічній проблемі, а проблеми, які він має розв'язувати, потребують залучення відсутніх у нього знань. Основою професійного успіху технічного перекладача стає сформованість у нього *галузевої компетенції* як сукупності базових знань у тій науковій або технічній галузі, із матеріалами якої він працює, й уміння використовувати ці знання для розв'язання конкретних перекладацьких завдань. Вищі технічні навчальні заклади через специфіку своєї роботи мають усі необхідні ресурси для формування цієї складової перекладацької компетенції, тому ми вважаємо доцільним готувати технічних перекладачів саме на базі ВТНЗ.

Успішність професійної діяльності технічного перекладача часто залежить не тільки від його знання мови або навичок роботи із технічними текстами. На сьогодні головною проблемою більшості майбутніх перекладачів у галузі науки й техніки залишається неспроможність отримувати інформацію й самостійно обробляти нові дані. Крім того, випускники вищих навчальних закладів часто не вміють організовувати свою діяльність, що також стає на заваді їхньому професійному та кар'єрному зростанню. Низький рівень *інструментальної компетенції* технічного перекладача є недопустимим на сучасному етапі розвитку суспільства. Ми вважаємо, що головними інструментами діяльності технічного перекладача є джерела отримання допоміжної інформації; інформаційні технології; фахівці; сам перекладач як організатор власної професійної діяльності, на основі яких пропонуємо виділити наступні складові інструментальної компетенції: дослідницька, інформаційно-технологічна, соціокультурна й організаційна (див. табл. 3).

Таблиця 3

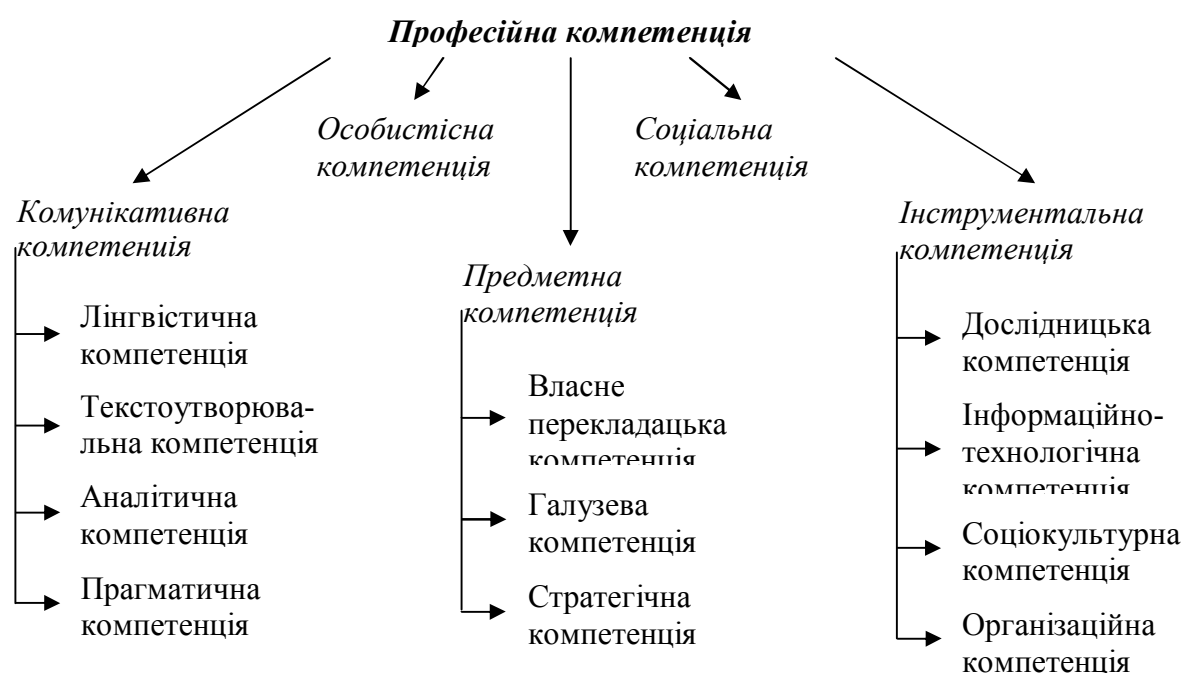
Інструментальна складова професійної компетенції технічного перекладача

Дослідницька компетенція	Інформаційно-технологічна компетенція	Соціокультурна компетенція	Організаційна компетенція
– уміння добирати джерела необхідної інформації,	– навички роботи із сучасними текстовими,	– знання особливостей життєдіяльності	– знання про особливості перекладацької

<p>оцінювати їхню якість і відповідність потребам конкретної ситуації; – уміння працювати із різними типами словників (у першу чергу, перекладними та тлумачними); – уміння працювати із довідковою літературою; – уміння обробляти наявну та довідкову інформацію й отримувати з неї необхідні знання</p>	<p>табличними та графічними редакторами; – уміння користуватися інформаційними пошуковими системами й базами даних; – уміння працювати із пакетами прикладних програм (напр. електронні словники, Translation Memory, Trados); – навички спілкування із віддаленими партнерами; – уміння роботи у Internet</p>	<p>наукової та технічної спільноти країн, із мовами яких працює перекладач; – знання норм, правил і традицій міжнародного та національного наукового та технічного середовища й уміння адекватно використовувати ці знання під час розв'язання конкретного перекладацького завдання; – уміння прогнозувати рівень обізнаності читача із цим середовищем і визначати рівень та оптимальні шляхи адаптації перекладу для потреб такого читача</p>	<p>діяльності технічного перекладача та уміння організувати таку діяльність; – знання про особливості професійного середовища, у межах якого працює технічний перекладач, та уміння організувати свою діяльність в умовах цього середовища; – уміння організувати власний час, працювати за графіком; – уміння організувати людей (у тому числі, фахівців у галузі науки та техніки, із якою працює перекладач) із метою отримання додаткової інформації</p>
--	--	---	--

Погоджуючись із представниками дослідницької групи у проблемах формування та оцінення перекладацької компетенції (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) [4] [5], ми розглядаємо професійну компетенцію технічного перекладача як *сукупність взаємопов'язаних компетенцій, які лежать в основі професійної діяльності перекладача у галузі науки та техніки і дозволяють йому засобами мови перекладу адекватно передавати зміст тексту оригіналу відповідно до вимог і завдань науково-технічної комунікації.*

Проведені нами дослідження свідчать про те, що головними складовими професійної компетенції перекладача є комунікативна, предметна, інструментальна, соціальна й особистісна компетенції, кожна з яких включає теоретичні процедурні знання й практичні професійні вміння й навички, без оволодіння якими неможливо реалізувати мету професійної підготовки технічного перекладача – створити базу для подальшої успішної перекладацької діяльності у галузі науки та техніки. Запропонована нами модель професійної перекладацької компетенції представлена на мал. 1.



Мал. 1 Структура професійної компетенції технічного перекладача

Висновки. Підбиваючи підсумки нашого аналізу, хочемо зазначити:

– професійна компетенція технічного перекладача є сукупністю взаємопов’язаних компетенцій, які лежать в основі професійної діяльності перекладача у галузі науки та техніки;

– структура перекладацької компетенції має урахувувати потреби професійної діяльності у галузі науково-технічного перекладу;

– вищі технічні навчальні заклади мають більше ресурсів для здійснення адекватної потребам суспільства професійної підготовки перекладачів у галузі науки та техніки.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямком подальших досліджень у заявленому напрямку вважаємо доповнення й уточнення запропонованої структури перекладацької компетенції та її

експериментальну перевірку у межах професійної підготовки технічних перекладачів.

Література

1. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : Сб. Доклады Советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. — М. : Русский язык, 1986. — С. 78-89.
2. Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский) : дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : 13.00.02 / Наталия Николаевна Гавриленко. — М., 2007. — 580 с.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). – Cambridge University Press, 2008.
4. PACTE group. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. – Translators' Journal, vol. 50, №2, 2005, p. 609-619.
5. PACTE group. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model Project and Dynamic Translation Index. In O'Brien, Sharon (ed.) IATIS Yearbook 2010, Londres, Continuum.

Пліско О.

*аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

УДК 371.267

ФУНКЦІЇ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито функції моніторингу навчальних досягнень учнів у педагогічній діяльності вчителя. Визначено основні характеристики цього моніторингу.

***Ключові слова:** функції, педагогічний моніторинг, навчальні досягнення, учні, педагогічна діяльність, учитель,*

Пліско О.

*аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ФУНКЦИИ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье раскрыты функции мониторинга учебных достижений учащихся в педагогической деятельности учителя. Определены основные характеристики этого мониторинга.

***Ключевые слова:** функции, мониторинг, учебные достижения, учащиеся, педагогическая деятельность, учитель.*

Plysko O.

post-graduate student of general pedagogics and the Higher School pedagogics department Professional Education of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

THE FUNCTIONS AND MAIN CHARACTERISTICS OF PUPILS' LEARNING ACHIEVEMENTS MONITORING IN THE TEACHER'S PEDAGOGICAL WORK .

In the article the main functions of pupils' learning achievements monitoring in the teacher's pedagogical work are revealed. The main characteristics of this monitoring are defined.

***Key words:** functions, pedagogical monitoring, learning achievements, pupils, pedagogical work, teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність обраної проблеми дослідження зумовлена тими активними змінами, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності сучасної школи. У світлі цього виникає потреба в переосмисленні питань організації та змісту управлінської діяльності вчителів, спрямованої на підвищення якості та ефективності освітнього процесу, покращенню навчальних досягнень учнів. Зокрема, вимагається визначити педагогічні засади процесу здійснення моніторингу навчальних досягнень учнів у педагогічній діяльності вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як з'ясовано, в багатьох наукових працях розглядалися деякі питання здійснення моніторингу навчальних досягнень учнів. Зокрема, в науковій літературі було розкрито: суть педагогічного моніторингу, його призначення та механізм проведення (В. Андрєєв, О. Ляшенко, А. Майоров, І. Маслікова, С. Шишов та інші), підходи до практичного визначення рівнів навченості школярів, вимірювання їхніх навчальних досягнень (Ю. Бабанський, В. Давидов, Л. Колесников, В. Лозова, М. Махмутов, О. Савченко та інші); специфіку авторських моделей педагогічного моніторингу (А. Белкін, І. Маслікова, Л. Назарова, Т. Строкова, Л. Туркіна та ін.).

Високо оцінюючи проведені дослідження з проблеми педагогічного моніторингу, слід відзначити, що функції та основні характеристики педагогічного моніторингу навчальних досягнень не були об'єктом наукового пошуку. Необхідність дослідження цього аспекту моніторингу

пояснюється можливістю використання отриманих результатів для покращення якості зазначеної процедури.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення функцій та основних характеристик моніторингу навчальних досягнень учнів у педагогічній діяльності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У наукових працях пропонується численна кількість різних визначень понять «моніторинг» і «педагогічний моніторинг». Наприклад, пропонуються такі визначення терміну «моніторинг»:

- комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання, перетворень і керованого спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку (Г. Єльнікова);
- постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом з виявленням його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам, систематичний збір даних про важливі аспекти освіти (І. Шимків);
- стандартизоване спостереження за певним об'єктом або процесом, оцінювання та прогнозування його подальшого стану (В. Приходько).

Не зупиняючись на результатах проведеного аналізу окремих визначень, зауважимо, що в контексті дослідження ми приєднуємося до точки зору науковців, відповідно до якої моніторинг у педагогічній сфері розуміється як засіб зворотного зв'язку, завдяки якому визначається ступінь відповідності та причини відхилень результату діяльності освітньої системи від норми (заданого стандарту, мети як запланованого результату) [3].

Очевидно, що педагогічний моніторинг навчальних досягнень учнів має охоплювати всі компоненти педагогічної діяльності вчителя. З урахуванням цього факту В. Мусіна виділила такі основні функції педагогічного моніторингу:

- *інформаційна* – передбачає збір необхідної інформації про динаміку навчальних досягнень учнів, а також про різні аспекти організації та змісту навчального процесу;
- *організаційна* – спрямована на забезпечення активного включення всіх школярів у навчально-виховну взаємодію, їх спрямованості на реалізацію поставлених освітніх цілей;
- *контролююча* – забезпечує відстеження вчителем проміжних результатів у досягненні цих цілей, здійснення їх порівняння із запланованими;
- *оцінювальна* – вимагає проведення педагогом систематичного якісного та кількісного оцінювання навчальних досягнень школярів;

- *аналітична* – проявляється в тому, що зібрана інформація піддається всебічному аналізу, систематизації, узагальненню, на основі цього відбувається інтерпретування отриманих даних;

- *мотиваційна* – стимулює всіх учасників навчального процесу до підвищення ефективності своєї діяльності, а також до особистісного саморозвитку;

- *коригувальна* – дозволяє з метою покращення педагогічної взаємодії вносити в неї необхідні корективи, позитивно впливаючи на зміни навчальних досягнень школярів;

- *прогностична* – забезпечує передбачення вчителем «зони ближнього розвитку учня» та на цій основі подальшого розвитку педагогічної взаємодії [2, с. 33-38].

Дещо іншу точку зору стосовно зазначених функцій висловлює В. Приходько. Ця дослідниця визначає такі функції педагогічного моніторингу: виховну, інформативну, активізуючу (підвищує рівень педагогічної культури вчителів), формуючу (одержані результати мають використовуватися для організації індивідуальної роботи з учнями), коригувальну, кваліметричну (визначення системи індикаторів і критеріїв оцінювання); діагностичну, аналітичну, моделюючу, прогностичну, управлінську [4, с. 59-60]. Однак можна відзначити, що у визначених дослідницями функціях моніторингу принципових відмінностей не спостерігається.

Т. Стефановська виділяє тільки три функції педагогічного моніторингу: діагностичну, оцінюючу та прогностичну [5, с. 298]. Однак визначені функції не охоплюють всі компоненти педагогічної діяльності, що знижує наукову цінність цього підходу.

Для кращого усвідомлення механізму здійснення моніторингу в педагогічній діяльності вчителя доцільно також визначити його основні характеристики. Так, В. Мусіна вважає, що сутнісними характеристиками цього моніторингу є такі:

- цілісність системи моніторингу;
- систематичність і тривалість відстеження навчальних досягнень школярів;
- неперервність і циклічність вивчення навчальних досягнень учнів [2, с. 39].

У різних працях науковцями визначаються також структурні характеристики педагогічного моніторингу. Так, на думку В. Мусіної, основними структурними компонентами моніторингу є такі: його суб'єкти й об'єкти, мета, навчально-пізнавальна діяльність, система відносин; управління; внутрішнє й зовнішнє середовище; комплекс критеріїв і показників [2, с. 42].

За поглядами О. Мітіної, система педагогічного моніторингу містить у собі такі складники: мету, процедуру отримання інформації й її опрацювання, прогнозування, організацію й реалізацію педагогічної діяльності, прийняття рішень, комунікацію й корекцію [1, с. 21].

Деякі науковці (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова та ін.) звертають увагу на те, що моніторинг в освіті передусім являє собою процес організації збирання, збереження, опрацювання й поширення певної інформації. Ураховуючи цей факт, О. Мітіна також визначила основні характеристики системи освітнього моніторингу, а саме такі:

- джерела інформації (на кожному рівні отримана від учня інформація узагальнюється);
- опрацювання інформації (проводиться на кожному рівні моніторингу з урахуванням його специфіки для отримання відповідного узагальнення й аналізу);
- збереження інформації (на кожному рівні моніторингу зберігається потрібна інформація для порівняльного аналізу й прогнозування);
- поширення інформації (приймачами інформації є всі рівні управління освітою, причому кожний з них має свій специфічний рівень узагальнення й аналіз даних про учня) [1, с. 23])

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що проблема моніторингу навчальних досягнень учнів в педагогічній діяльності є дійсно актуальною. Однак аналіз наукових праць свідчить, що вчені висловлюють різні погляди стосовно визначення суті та призначення цього моніторингу, його основних функцій та характеристик. Тому в подальшому дослідженні планується продовжити вивчати визначену проблеми й, зокрема, обґрунтувати організаційно-педагогічні умови моніторингу навчальних досягнень учнів старшої школи.

Література

1. Митина О. А. Мониторинг учебных достижений школьников как фактор повышения результативности естественнонаучного и математического образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Митина. – М., 2008. – 185 с.
2. Мусина В. Е. Педагогический мониторинг учебных достижений : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Е. Мусина. – Белгород, 2009. – 196 с.
3. Поташник М. М. Управление современной школой: в вопросах и ответах : пособ. / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 350 с.
4. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навч.-метод. пособ. / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа»: «Тріда+», 2007. – 144 с.
5. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 356 с.

Нудьга М.

*аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

УДК 371.132

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ОСВІТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено суть методу проектів та його роль в освіті. Схарактеризовано дидактичні можливості використання методу проектів в сучасному навчально-виховному процесі.

Ключові слова: проект, проектування, метод проектів, освіта, навчально-виховний процес.

Нудьга М.

*аспірант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Харьковского национального педагогического университета
имени Г. С. Сковороды*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье освещена сущность метода проектов и его роль в образовании. Охарактеризованы дидактические возможности использования метода проектов в современном учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: проект, проектирование, метод проектов, образование, учебно-воспитательный процесс.

Nudga M.

*post-graduate student of general pedagogics and the Higher School
pedagogics department Professional Education of G.S. Skovoroda Kharkiv
National Pedagogical University*

THE USE OF THE PROJECTS METHOD IN EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article reveals the essence of the projects method and its role in education, characterizes didactic possibilities of the projects method use in the modern teaching and educational process.

Key words: project, projection, projects method, education, teaching and educational process.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах швидкого технічного прогресу та інформатизації суспільства перед закладами освіти постають складні завдання формування в молодих людей умінь творчо

мислити, самостійно визначати перспективні цілі власної діяльності та знаходити оптимальні шляхи їх досягнення, адекватно оцінювати результати та наслідки своїх дій. Серед ефективних навчальних методів, які сприяють вирішенню поставлених завдань, чільне місце займає «метод проектів», тому важливо осмислити його педагогічні ресурси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Розроблений ще у першій половині ХХ ст. метод проектів в сучасну інформаційну добу набув нові дидактичні можливості. Тому різні аспекти проблеми використання цього методу в освітніх закладах знаходяться в центрі уваги багатьох дослідників.

Так, у наукових працях схарактеризовано: загальнотеоретичні положення теорії навчання (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Лозова, В. Сластьонін та інші), порівняльний і ретроспективний аналіз застосування методу проектів (Л. Бущик, З. Васильєва, О. Джуринаський, М. Кноль та інші); технологію його використання та понятійний апарат (П. Блонський, Дж. Дьюї, В. Кілмарик, Є. Полат та інші), питання застосування методу проектів у процесі навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів (М. Бухаркіна, В. Гузеєв, І. Чечель та інші).

Науковці зробили вагомий внесок у дослідження проблеми використання методу проекту у школі. Однак ця проблема вимагає подальшого дослідження на теоретичному та практичному рівнях.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення проблеми використання методів проектів в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На основі вивчення наукової літератури визначено, що метод проектів виник у другій половині ХІХ ст. у сільськогосподарських школах США, причому спочатку він мав назву «метод проблем» чи «метод цільового акту».

У 1908 р. завідувач відділом виховання цих шкіл Д. Снезден уперше застосував термін «проект». Розкриваючи необхідність забезпечення зв'язку роботи шкіл з потребами сільськогосподарського виробництва, педагог зробив висновок про те, що цей зв'язок на практиці можна реалізувати саме через розробку відповідних проектів. У 1911 р. Бюро виховання новий термін узаконило, і з того часу він почав офіційно використовуватися в американській педагогічній літературі [1, с. 13]. У 1919 р. Центром шкільного відомства був опублікований документ «Проектний метод у системі освіти», що означало остаточне прийняття цього методу навчання [2].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що вагомий внесок у розвиток ідеї використання методу проектів в освіті зробили представники теорії прагматизму Дж. Д'юї та У. Х. Кілпарик. Зокрема, У. Х. Кілпарик розглядав цей метод як спосіб планування доцільної діяльності для виконання певного навчального завдання в реальній обстановці [3]. Причому у визначенні суті методу проектів учений особливу увагу приділяв розкриттю значення поняття «проект», яке ним зводилось до деякого цільового акту.

Подальший розвиток ідея використання методу проектів в освіті отримала у працях американського педагога Є. Коллінгса, який проводив експериментальну педагогічну роботу в цьому напрямі в одній із сільських шкіл штату Міссурі. У 1917 р. цей науковець на основі результатів свого дослідження розробив класифікацію різних видів навчальних проектів, до роботи над якими, на його думку, слід залучати школярів. Ця класифікація включала такі групи проектів:

- проекти ігор (play projects) – заняття для дітей, метою яких було залучання до групової діяльності (ігри, танці, різноманітні розваги);
- екскурсійні проекти (excursion projects) – проекти, що були пов'язані з вивченням проблем оточуючого середовища та життєдіяльності людей;
- проекти-розповіді (story project) – їх основною метою було забезпечення отримання дитиною задоволення від розповіді в будь-якій її формі (усній, письмовій, пісенній, музикальній);
- конструктивні проекти – проекти, спрямовані на виготовлення деякого конкретного корисного продукту [4].

Зрозуміло, що погляди сучасних науковців щодо визначення суті методу проектів та можливостей його використання в освіті суттєво відрізняються від поглядів прибічників цього підходу, висловлені у першій половині ХХ ст. Однак вони погоджуються з ними в тому, що основними перевагами цього методу є його ефективність і практична спрямованість.

Уточнимо, як розуміють сучасні дослідники поняття «метод проектів». Аналіз наукових джерел засвідчує, що під методом проектів мається на увазі:

- спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямований на отримання результату, втіленого в певну форму (матеріальну, текстову тощо) (І. Ігнатова);
- творча діяльність учнів у межах заданої теми (В. Стернберг);
- система навчання, в якій школярі набувають знання в процесі планування та виконання практичних завдань – проектів (Г. Кожаспірова, М. Сердюк);

- сукупність прийомів, операцій, оволодіння певною галуззю теоретичного чи практичного знання, тією чи іншою діяльністю (В. Гам, А. Филимонов).

- технологія досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, наприкінці реалізації якої передбачається досягти реальний результат (Є. Полат).

У контексті дослідження ми приєднуємося до точки зору О. Блохіна, відповідно до якої метод проектів розуміється як спосіб досягнення дидактичної мети (суб'єктом якої є педагог) через детальну розробку проблеми (суб'єктом якої є учень) та її рішення, що має завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим чи іншим способом [1, с. 28].

Уточнюючи свою точку зору, В. Гам і А. Филимонов теж зазначають, що метод проектів дозволяє визначити шлях та спосіб процесу пізнання, що забезпечує досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми. Отже, основною ознакою будь-якого навчального проекту є його практична спрямованість на отримання конкретного результату як рішення певної теоретичної чи практичної проблеми [6].

У науковій літературі визначено також основні вимоги до методу проекту, а саме: 1) наявність значущої проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку рішення, формулювання чіткої мети виконання проекту; 2) теоретичне, пізнавальне та практичне значущість очікуваних результатів; 3) структурування змістової частини проекту; 4) дотримання часових меж виконання проекту; 5) оцінювання його результатів учителем і колективом учнів, що поєднується із самооцінюванням; 6) сполучення різних видів індивідуальної й групової діяльності школярів; 7) поділ учнів на групи з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей (інтелектуальних, психологічних тощо); 8) створення ситуацій успіху для кожного учасника; 9) використання дослідницьких методів дослідження [5, с. 109].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі вищевикладеного ми дійшли висновку, що метод проектів має значні дидактичні можливості. Він дозволяє в процесі навчання створювати умови діяльності, максимально наближені до реальної життєдіяльності, сприяє формуванню особистісних якостей школярів, забезпечує сприятливі передумови для їхньої творчої самореалізації. При виконанні проектів учні вчаться самостійно набувати нових знань, вмінь та навичок, інтегрувати та практично застосовувати їх для вирішення поставлених завдань. Це зумовлює доцільність широкого застосування методу проектів у шкільній практиці. Зазначимо, що під час проведення подальшого наукового пошуку планується визначити

педагогічні умови, які забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів до використання цього методу у старшій школі.

Література

1. Блохин А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2006. – 154 с.
2. Килпатрик В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Килпатрик. – Ленинград : Из-во «Брокгауз и Барон», 1925. – 44 с.
3. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М. : Новая Москва. – 1926. – 96 с.
4. Масленникова Л. Л. Метод проектов, возможность его использования при обучении студентов / Л. Л. Масленникова // <http://www.tgppk.ru/106.htm>.
5. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Пеньковских. – Екатеринбург, 2007. – 217 с.
6. Филимонов А. А. Организация проектной деятельности : учеб.-метод. пособ. / А. А. Филимонов, В. И. Гам. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2005. – 256 с.

Мисник І.

кандидат хімічних наук, доцент кафедри загальної хімії ДонНТУ

Рубльова Л.

кандидат хімічних наук, доцент кафедри загальної хімії ДонНТУ

УДК 378.147

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ХІМІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

У статті розглянуто перспективу застосування методів дистанційного навчання в навчальному процесі за підсумками опитування студентів першого курсу.

Ключові слова: *методи дистанційного навчання, блог, фундаментальні науки, хімія.*

Мысник И.

кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии ДонНТУ

Рублёва Л.

кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии ДонНТУ

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ХИМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В статье рассмотрена перспектива применения методов дистанционного обучения в учебном процессе по итогам тестового опроса студентов первого курса.

Ключевые слова: методы дистанционного обучения, блог, фундаментальные науки, химия.

Mysnyk I.

candidate of chemistry sciences, associate professor of the department of general chemistry of the DonNTU

Rublyova L.

candidate of chemistry sciences, associate professor of the department of general chemistry of the DonNTU

ONLINE EDUCATION AS A MEANS OF RAISING OF QUALITY OF THE FIRST-YEAR STUDENTS' CHEMISTRY KNOWLEDGE

Under a survey of the first-year students have been considered a perspective of application of online education methods in study process.

Keywords: *online education methods, blog, fundamental science, chemistry.*

Постановка проблеми. Сучасний стан вищої освіти визначається вимогами та спроможностями сьогоденного суспільства. Прискорений темп науково-технічного прогресу суспільства та, зокрема, інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) обумовлює новий підхід до навчального процесу в технічному ВНЗ. По суті, сучасному студенту необхідно засвоїти інформації на порядок більше, ніж півстоліття тому. При цьому якість інженерної освіти не повинна погіршуватися. Це вимагає, з одного боку, знання теоретичних основ фундаментальних природничо-наукових дисциплін. З іншого – сучасний інженер повинен володіти в області своєї спеціалізації сучасними знаннями, які генетично пов'язані з достатньою компетентністю у фундаментальних науках. Як забезпечити цей баланс знань, як здійснити сьогочасну вищу освіту, якщо час аудиторного навчання учнівської молоді залишився незмінним? Для цього існує два підходи: здійснювати диференційний, у сенсі учбового навантаження, підхід до викладання тих чи інших предметів та/або збільшувати час на самостійну підготовку студентів. Тобто методисти повинні надавати години аудиторного навантаження в першу чергу предметам спеціалізації, а для загальноосвітніх дисциплін, якою є хімія для нехімічних спеціальностей, аудиторні години визначаються за залишковим принципом та/або виносити ці предмети на самостійне засвоєння студентами.

Для максимальної ефективності самостійної роботи студентів можна і необхідно застосовувати досягнення науково-технічного прогресу, благо він надає для цього універсальні можливості ІКТ: засоби інтерактивного навчання з залученням Інтернету, зокрема методи дистанційного навчання (ДН) на платформах сервісів web 2.0 (синоніми: електронне навчання, e-Learning 2.0) – вікі, блоги, пошукові сервіси, соціальні мережі, тощо. Таким

чином, як і які методи електронного навчання можуть бути використані у ВНЗ – актуальна проблема сучасної вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У нинішній час ДН – одне з найважливіших й перспективних явищ на передньому краї педагогіки, тому цій проблематиці присвячено безліч літератури, переважно закордонних авторів. Роботи, що стосуються проблем електронного навчання з опорою на використання ІКТ, мають характер монографій, методичних посібників [1-3]. Безперечно, великий інтерес до ДН у світі є небезпідставним. По-перше, зростає мобільність життя, що викликає потребу в освітніх системах, що засновані на новітніх ІКТ. По-друге, сучасна людина хоче й може самостійно організувати роботу по власному навчанню. Це народжує цілу індустрію в системі освіти, де студенту надано свободу вибору учбового матеріалу і технології індивідуальної освіти.

Перевагами ДН є його технологічність, доступність і відкритість, індивідуальність і гнучкість, свобода у виборі курсу навчання, що дозволяє студенту формувати персональне учбове середовище (ПУС) – термін, що пов'язаний з практичним застосуванням ідей e-Learning 2.0. Це посилює мотивацію до навчання, активізує пізнавальну діяльність молоді.

Однак у концепції дистанційного навчання є свої мінуси. Головним чином воно дублює недоліки заочної освіти. Крім того, учасники цієї форми набуття знань відокремлені від того соціального світу, який формується навкруги них в процесі традиційного навчання. У ДН відсутній ефект впливу особистості викладача на студента, бо роль викладача скорочується до ролі тьютора. Таке навчання передбачає „дорослість” і самодисципліну, наявність технічних засобів (персональних комп'ютерів та доступу до Інтернету) у молоді, що навчається.

Порівняння недоліків і переваг дистанційного навчання призводить до висновку, що ДН має величезний потенціал розвитку. При цьому ряд недоліків можна нівелювати, якщо забезпечити максимальну інтерактивність освітнього процесу, а переваги є такими явними та підтвердженими величезними темпами росту електронного навчання (наприклад, в США [4]), що ігнорувати їх неможливо.

У світі спостерігається збільшення численності студентів, які навчаються за дистанційними технологіями, зростає й численність ВНЗ, що застосовують в учбовому процесі такі підходи. Виникає спокуса реалізувати через Інтернет увесь навчальний процес у вузі – від вступу до одержання диплому; навіть у відношенні шкільної освіти було висунуто тезу „суспільство без шкіл” [5, ст. 39].

В аспекті цього на основі результатів огляду літературних даних та моніторингу Інтернету нами визначено найбільш популярні методи сьогочасного дистанційного навчання за допомогою Інтернет-технологій.

Ці методи можна класифікувати за двома основними завданнями, що виникають перед викладачем, який вирішив використати інтерактивне ДН як доповнення до традиційної форми навчання:

- вибір і оволодіння доступним засобом Learning 2.0 (web-платформи);
- вибір і оволодіння необхідним змістом ДН (web-контенту).

Вибір придатної й ефективної web-платформи, на якій можна сформулювати інтерактивне ДН обумовлений наявністю вільних, тобто безкоштовних, програмних продуктів в локальній або в всесвітній мережі. Нами виявлено, що найбільш розповсюдженими програмно-технічними засобами дистанційного навчання є наступні:

- електронні курси;
- системи управління ДН (наприклад, LMS Moodle);
- web-сайти (відкриті інформаційні ресурси);
- учбові портали навчальних закладів;

найменш популярними засобами ДН є ресурси соціальних мереж:

- вебінари, блогі, вікі, чати, тощо.

Із перерахованих ресурсів соціальних мереж до числа найпопулярніших входять [6]: Twitter, сервіси Google, блогосфера, вебінари.

Проте, далеко не всі програмні продукти, що застосовуються з метою електронного навчання, використовуються рядовими викладачами-предметниками у вузі, навіть тими, які зацікавлені у впровадженні технологій електронного навчання. Це обумовлено об'єктивними причинами, бо розробка, методологічне і кадрове забезпечення, впровадження електронних курсів та систем управління ДН у ВНЗ потребує великих трудових і фінансових витрат. На це спроможна тільки держава, для якої, на жаль, ця проблема у нинішній час не є першочерговою. До того ж для роботи з безкоштовними ресурсами Інтернету більшості викладачів не вистачає достатніх технічних знань і умінь, що також є вагомою перешкодою для широкого застосування засобів електронного навчання в освітньому процесі.

У будь-якому випадку за застосуванням будь-яких засобів дистанційного навчання об'єктивно виникає необхідність використання всіх чи деяких із нижче наведених компонентів змісту ДН:

- програми навчального предмету (дисципліни, навчального курсу);
- навчальних матеріалів за предметом: лекцій, методичних посібників, мультимедіа (або посилань на бази даних, сайти, довідкові системи, бібліотеки);
- практикумів або практичних посібників;

- тестових матеріалів для контролю якості засвоєння знань, а також завдань підвищеної складності, цікавих відомостей;
- відомостей щодо досягнень у навчанні студентів;
- віртуальних навчальних, лабораторних і практичних занять, тренажерів (електронної дошки), тощо.

Стратегічна мета, яку поставили перед собою автори цієї статті, полягає в визначенні найбільш придатних в умовах сьогодення методів дистанційного навчання як засобів підтримки традиційного очного освітнього процесу в ВНЗ.

Мета статті. Метою даної роботи є визначення й аналіз поглядів студентів щодо можливості використання методів ДН при очній формі навчання, а також виявлення форм, засобів і змісту ДН, що подобаються молоді та є найбільш ефективними за їх думкою для успішного засвоєння предмету „Хімія”.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено тестове опитування студентів-першокурсників нехімічних спеціальностей за денною формою навчання по кафедрі загальної хімії ДонНТУ. В опитуванні приймало участь 95 студентів. Тест містив 10 питань, що було розділено на три блоки, відповіді на які дозволяли виявити наступне:

1. необхідність і пріоритетність використання методів дистанційного навчання в порівнянні з традиційним освітнім процесом;
2. технічну можливість використання студентами ДН;
3. найбільш популярні для студентів форми, засоби й зміст ДН.

Наводимо текст опитування та його результати у відносних відсотках кількості голосів на користь того чи іншого варіанту відповіді. Перед проведенням опитування студентам було коротко викладено загальні поняття про електронне навчання та його засоби, щоб вони були в змозі свідомо відповісти на запитання.

Тестове опитування.

1. Чи бажаєте Ви аудиторне навчання в університеті замінити дистанційним навчанням із залученням Інтернету? Так 33%. Ні 67%.
2. Чи бажаєте Ви до аудиторного навчання в університеті додати дистанційне навчання із залученням Інтернету? Так 75%. Ні 25%.
3. Що Ви вважаєте більш ефективним: пряме спілкування викладач – студент на заняттях чи дистанційне навчання по Інтернету? Пряме 94%. Дистанційне 6%
4. Чи вважаєте Ви, що інформація за предметом, яка надана викладачем по Інтернету, необхідна для успішного засвоєння Вами предмету? Так 56%. Ні 44%.
5. Чи є у Вас можливість користуватися Інтернетом постійно? Так 74%. Ні 26%.

6. Чи Ви користуєтесь в нинішній час Інтернетом з метою навчання? Так 89%. Ні 11%.

7. За умови позитивної відповіді на запитання (5) позначте Інтернет-ресурси, якими Ви користуєтесь з метою навчання:

- а) вікі-енциклопедії 33%;
- б) електронні бібліотеки 30%;
- в) навчальні сайти ВНЗ 23%;
- г) спілкування з викладачем в соціальній мережі 9%;
- д) блогі викладачів 5%.

8. Які форми дистанційного навчання, на Вашу думку, найбільш ефективні (виберіть дві відповіді):

- а) участь в вебінарі (семінар по Інтернету) з викладачем 30%;
- б) одержання інформації від викладача на його сторінці в соціальній мережі 26%;
- в) листування по e-mail 23%;
- г) відвідування блогу викладача 21%.

9. Який зміст дистанційного навчання на Вашу думку є більш вагомим (виберіть дві відповіді):

- а) електронні лекції 39%;
- б) практикуми по розв'язанню задач 33%;
- в) цікаві відомості по предмету 14%;
- г) відомості про досягнення у навчанні студентів 8%;
- д) завдання підвищеної складності 6%.

10. Які інтерактивні методи дистанційного навчання представляють для Вас інтерес:

- а) тестові завдання 39%;
- б) логічні та проблемні завдання 30%;
- в) віртуальний експеримент 19%;
- г) спеціалізація складних питань 12%.

Аналіз результатів опитування дозволяє зробити наступні узагальнення:

1. Переважна більшість студентів (67%), що вивчають хімію, не бажає використовувати для навчання тільки електронні засоби. Також спостерігається повна єдність опитуваних (94%) у необхідності прямого спілкування студента з викладачем на аудиторних заняттях. При цьому дві третини студентів (75%) виявили бажання використовувати дистанційні методи із залученням Інтернету в якості додаткової форми навчання.

2. Три чверті студентів (74%) постійно користуються Інтернетом, що надає можливість впроваджувати методи ДН у традиційне викладання у вузі. Однак з метою оволодіння матеріалом студенти надають перевагу електронним бібліотекам, вікі-енциклопедіям, тобто схильються більшою мірою до пасивного використання ресурсів всесвітньої мережі.

Інтерактивні засоби дистанційного навчання – блогі, соціальні мережі – залишаються поза межею їх уваги.

3. За формами та засобами ДН студенти не визначились із своїми уподобаннями, що свідчить про недостатню розповсюдженість подібних методів. До того ж учнівська молодь демонструє нерозуміння всіх можливостей всевітньої мережі як засобу широкої освіти. Зміст електронного навчання, за думкою студентів, також повинен бути спрямований на пасивну подачу знань: лекції, практикумі щодо розв'язання задач.

Висновок. На нашу думку, ввести методи дистанційного навчання як доповнення до традиційної форми за природничо-науковим циклом у технічному ВНЗ можна і необхідно. При цьому треба впроваджувати інтерактивні методи, наприклад, блог викладача-предметника, не вважаючи на їх непопулярність серед студентів, однак абсолютизувати цей підхід, а тим більш – замінити ним аудиторне навчання у технічному ВНЗ було б помилкою.

Наступний етап нашого дослідження вбачаємо у виявленні впливу різних компонентів, модулів та їх змісту у блозі викладача на якість засвоювання хімічних знань студентами.

Література

1. Гриценко В.И. Дистанционное обучение: теория и практика / Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В., Веренич Е.В. – К.: Наукова думка, 2004. – 375с.
2. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: Специализированный учебный курс / пер. с англ./ Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк, и др. – М.: Издательский дом "Обучение-Сервис", 2006. – 632 с.
3. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / [Агапонов С.В., Джалишвили З.О., Кречман Д.Л. и др.]; под ред. З.О.Джалишвили. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 330 с.
4. Allen, I. and Seaman, J.: Going the Distance: Online Education in the USA 2011, Wellesley MA: Babson Survey Research Group. – Режим доступу: http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011. – Заголовок з екрана.
5. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 / Патаракин Е.Д. – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176с.
6. The Top 100 Tools for Learning 2011 List. – Режим доступу: <http://c4lpt.co.uk/recommended/2011.html>.

*Кодимський С.**Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

УДК 378.046.4

**ПІДВИЩЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ
ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

У статті викладено теоретичні данні щодо якості підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти. Запропоновані рекомендації щодо створення нових та модернізації традиційних здоров'язберезувальних технології для підвищення якості, спрямованої на удосконалення професійної компетентності вчителів фізичної культури відповідно до сучасних вимог.

Ключові слова: *система підвищення кваліфікації, післядипломна педагогічна освіта, педагогічні технології, вчителі фізичної культури, андрагогічні принципи, компетентність.*

*Кодимський С.**Сумской областной институт последипломного педагогического образования*

**ПОВЫШЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье изложены теоретические данные относительно качества повышения квалификации учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования. Предложенные рекомендации относительно создания новых и модернизации традиционных здоровьесберегающих технологии для повышения качества, направленной на усовершенствование профессиональной компетентности учителей физической культуры в соответствии с современными требованиями.

Ключевые слова: *система повышения квалификации, последипломное педагогическое образование, педагогические технологии, учителя физической культуры*

*Kodimskiy S.**Sumy regional institute of postgraduate pedagogical education*

**THE INCREASING OF HEALTH-SAVING COMPETENCES OF THE
PHYSICAL TRAINING TEACHERS BY THE USAGE OF
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE POSTGRADUATE
PEDAGOGICAL EDUCATION**

This article represents theoretical data about the training quality level of the physical training teachers in the postgraduate pedagogical education system. The offered recommendations concern to the creation and modernization process of the health-saving technology. They are directed to increase the professional competence of physical training teachers according to the modern requirements.

Key words: *professional skills improvement system, postgraduate pedagogical education, pedagogical technologies, physical training teachers, andragogic principles, professional competence.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні у контексті Болонського процесу постає завдання поліпшення якості перепідготовки педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти [1].

На своєчасність і необхідність розвитку неперервної освіти в останній час звертали увагу в своїх роботах такі педагоги: С.В. Антощук, С.І. Болтівець, В.М. Буренко, В.І. Гончарова, Б.А. Дьяченко, В. Жидких, І.А. Зязюна, О.І. Камаєва, та ін.

Теоретичні та методологічні основи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти та необхідність її оновлення, теоретичні засади професійного та особистісного розвитку педагогів у процесі підвищення кваліфікації ґрунтовно досліджено в працях В.Бондаря, Т.Браже, М.Ващенко, А.Зубка, Смирнова М. С.Крисюка, А.Кузьмінського, Ю Кулюткіна, Т. Лукіної, В. Маслова, П. Худомінського та ін. [2, 3].

Інститути післядипломної педагогічної освіти в своїй діяльності для підвищення рівня кваліфікації вчителів та їх компетентності безпосередньо використовують різні педагогічні технології.

Зазначимо, що не існує єдиної думки щодо тлумачення терміну "педагогічна технологія" у неперервній професійній освіті. Її тлумачать як певну систему настанов щодо застосування сучасних методів і засобів навчання; як спрямоване застосування прийомів, способів, дій для підвищення ефективності навчання; як єдиний процес формулювання мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів [2].

На нашу думку, визначення педагогічної технології як цілеспрямоване застосування методів, засобів, прийомів, дій для підвищення здоров'язбержувальної компетентності вчителів фізичної культури найбільш прийнятливим.

Поняття «компетентність» у європейських країнах визначається як здатність задовольнити індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставленні завдання.

Загальноприйняте уявлення поняття «компетентність» - це спроможність кваліфіковано виконувати свою роботу або завдання. Термін походить від латинського «*compete*», що означає «відповідаю», «підхожу».

Погоджуємося з думкою О. Овчарука про те, що компетентність визначається як інтегральна характеристика індивідуальності, що передбачає чіткий рівень поінформованості, обізнаності, знань, мудрості, певний рівень підготовленості (прості і складні уміння, навички), а також поєднання належних особистісних якостей і здібностей, потрібних для вдалого функціонування в межах своєї професії [6].

Таким чином, компетентність є об'єктом фахового розвитку й форм здійснення творчого потенціалу людини в її професійній діяльності.

Доведено, що впровадження технологій позитивно впливає на рівень підвищення компетентності та кваліфікації вчителів фізичної культури, які в значній мірі відповідальні за навчально-виховний процес у навчальному закладі [4].

Аналіз останніх досліджень. Прийняття законів про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту в Україні, Положення про післядипломну освіту в Україні (1996), Положення про систему перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців галузі фізичної культури і спорту (1999) та ін. на ці та подібні документи ми і будемо спиратися в нашому дослідженні [5].

Аналізуючи праці вітчизняних науковців (Белікова Н.О., Дорошенко О. Ю. Воронін Д.Є. та ін.) та російських (Матвеев А.І., Петров В.О. та ін.), виявлено, що значна увага приділяється проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та безпеці життєдіяльності учителів. Проте, в Україні майже не вивчене питання щодо розвитку здоров'язбережувальної компетентності учителів фізичної культури в системі підвищення кваліфікації.

Реформування, що відбувається в Україні стосовно сучасної освіти, викликає необхідність проектування і створення здоров'язбережувальних педагогічних технологій перепідготовки вчителів фізичної культури в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Сьогодні в педагогічному середовищі активно впроваджуються нові педагогічні технології. Наприклад О.І. Шапран розуміє їх як процес залучення до практики, в результаті впровадження яких підвищується показники досягнень структурних систем і компонентів освіти.

Впровадження нових педагогічних технологій навчання в систему післядипломної педагогічної освіти - це особливий рух, який містить в собі елементи творчості [4]. Діяльність в інноваційному режимі вимагає побудови вчителем освітнього простору на основі врахування постійних змін, інтересів і освітніх потреб учнів чи студентів, а також застосування індивідуального підходу до кожного учасника навчального процесу.

Таким чином, важливими завданнями інститутів післядипломної педагогічної освіти є розробка нових технологій, методів, підходів до

організації курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, що будуть спрямовані на підвищення здоров'язбережувальної компетентності учителів фізичної культури.

Метою статті є наукове обґрунтування застосувань нових педагогічних технологій навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, які призведуть до підвищення їх здоров'язбережувальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завданням курсів перепідготовки є підвищення рівня компетентності учителів фізичної культури, які дозволять їм продуктивно використовувати набуті знання, вміння та навички в своїй професійній діяльності для зменшення ризиків, травматизму учнів на уроках і позаурочних секцій фізичної культури.

Враховуючи, що сучасні учні мало приділяють уваги заняттям фізичною культурою, ведуть неактивний спосіб життя, учитель має знаходити шляхи та індивідуальний підхід до кожного учня.

Для визначення основних причин травм на уроках фізичної культури та їх частки в статистичному загалі шкільного травматизму, використано результати проведеного опитування вчителів фізичної культури, учнів та батьків шкіл міста Суми [8].

Причини ушкоджень, отриманих учнями під час проведення занять з фізичної культури, полягають у:

- 1 – неякісній підготовці місць занять;
- 2 – порушенні методики проведення занять;
- 3 – відсутності інструктажу;
- 4 – відсутності лікарського контролю;
- 5 – незадовільному стані спортивного інвентарю;
- 6 – незадовільній організації уроку;
- 7 – власній необачності;
- 8 – переоцінці власних можливостей;
- 9 – відсутності відповідного одягу та взуття.

У результаті аналізу дослідження було з'ясовано, що серед основних причин виникнення травматизму ми виокремлюємо недостатню здоров'язбережувальну компетентність учителя фізичної культури; неадаптованість учителя до швидкозмінних методів навчання; не завжди враховується фізичний стан учнів та індивідуальний підхід до них.

Вважаємо, що для уникнення цих та інших нестандартних ситуацій потрібне створення педагогічних технологій, які б підвищували професійну компетентність учителів фізичної культури, розвивали їх здатність враховувати швидкозмінні методи навчання та знаходити індивідуальний підхід до учнів.

Втілення нових здоров'язбережувальних технологій навчання у фізичному вихованні передбачає зміни на курсах підвищення кваліфікації, а саме використання нових методів навчання, серед яких, на нашу думку, найбільш ефективні - це інформаційне повідомлення, мозковий штурм, інтерактивні презентації, дискусії тощо.

Метод інформаційного повідомлення застосовується на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури з метою повідомлення нової інформації слухачам. Тривалість інформаційних повідомлень складає 10 – 15 хвилин.

На нашу думку, метод мозкового штурму є найефективнішим при груповій формі роботи в гетерогенних групах слухачів, застосовується з метою пізнати якомога більше ідей за новою темою за стислий проміжок часу. Ця методика чітко спрацьовує тому, що думки однієї людини нерідко стимулюють думки іншої, ідеї утворюються одна за одною.

Метод інтерактивної презентації використовується для підтримки постійного інтересу слухачів до матеріалу, який висвітлюється на мультимедійній дошці.

Метод дискусії застосовується на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури тоді, коли потрібно висловити власну думку. Дискусія вимагає продуманості і ґрунтовної попередньої підготовки слухачів.

Використання здоров'язбережувальних технологій та зазначених методів навчання під час курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури буде сприяти розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури.

Зазначимо, що перш ніж відбрати педагогічні технології щодо підвищення здоров'язбержувальної компетентності учителів фізичної культури, нами враховується характеристика вчителя фізичної культури, що відображає відомості про його компетентність як фахівця збереження та розвитку фізичного здоров'я підростаючого покоління. Це необхідно для того, щоб певним чином практично втілити нові ідеї і принципи в освітній процес, перебудувати його основні ступені та ланки.

Не зважаючи на наявні наукові праці присвячені педагогічній діяльності вчителів фізичної культури, все ж таки є певна кількість невирішених питань. По-перше, це неоднозначне розуміння педагогами понять здоров'язбережувальної технології. По-друге, не розроблені педагогічні умови для створення та впровадження відповідних освітніх технологій, шляхів та засобів навчання.

Наші дослідження ґрунтуються на припущенні, що вдосконалення навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти, розробка нових та модернізація традиційних здоров'язбережувальних

технологій та їх впровадження в навчальний процес з врахуванням та реалізацією андрагогічних принципів навчання дадуть можливість вдосконалити як теоретичну, так і практичну готовність вчителя фізичної культури до використання набутих вмій, знань та навичок.

Висновки. Отже, визначення стану застосування здоров'язберезувальних технологій у перепідготовці вчителів фізичної культури в системі підвищення кваліфікації дозволило виявити основні недоліки в курсовій підготовці вчителя фізичної культури у закладах післядипломної педагогічної освіти та запропонувати корективи і пропозиції щодо підвищення здоров'язберезувальної компетентності.

Література

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко. – К: Вища освіта України, 2004. – С. 5-10.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [В.П.Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень]; За ред. В.Г. Кременя: Наукова думка, 2003. – 600 с.
3. Смирнова М. Є. Формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки [Електронний ресурс] / М.Є. Смирнова // теорія і методика професійної освіти. – 2010 . – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/10lunepa.pdf – Формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах Андрагогіки.
4. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Зубко. – К., 2002. – 22 с.
5. Указ президента України про національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту від 28 вересня 2004 року N 1148 / 2004.
6. Овчарук О. В. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Електронний ресурс] / О. В Овчарук // Компетентісний підхід у сучасній освіті – 2004. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf – Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.
7. Шапран О. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів [Електронний ресурс] / Шапран О.І. // «теорія і методика професійної освіти» – 2009. – Режим доступу: <http://www.dlib.com.ua/systema-innovatsiynoyi-pidhotovky-majbutnoho-vchytelja-v-umovakh-navchalno-naukovo.html>. – Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя.
8. Бріжата І.А. Програма попередження шкільного травматизму на уроках фізичної культури: навчальний посібник / І.А. Бріжата. – К. : м. Суми СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 79 с.

Бачієва Л.

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

УДК 378.147

СУТНІСТЬ ОБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ХІМІЧНОГО ВИРОБНИЦТВА

У статті наведена характеристика об'єктного підходу під час навчання майбутніх фахівців основ наукових досліджень, який полягає у формуванні умінь під час дослідженні типових зразків груп технічних об'єктів. Наведена модель представлення типового зразка групи технічних об'єктів та алгоритм його визначення на основі послідовного аналізу та порівняння характеристик технічних об'єктів.

Ключові слова: *об'єктний підхід, основи наукових досліджень, машини та апарати хімічних виробництв.*

Бачієва Л.

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

СУЩНОСТЬ ОБЪЕКТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье приведена характеристика объектного подхода при обучении будущих специалистов основам научных исследований, его сущность состоит в формировании умений при исследовании типовых технических представителей групп технических объектов. Приведена модель представления типового представителя группы технических объектов и алгоритм его определения на основе анализа и сравнения характеристик технических объектов.

Ключевые слова: *объектный подход, основы научных исследований, машины и аппараты химических производств.*

Bachieva L.

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

THE ESSENCE OF OBJECTIVE APPROACH AT STUDY OF BASES OF SCIENTIFIC RESEARCHES BY FUTURE SPECIALISTS OF CHEMICAL PRODUCTION

Characteristics of objective approach in the process of basic scientific research study by future professionals are pointed out in the article. It is based on skills formation in the process of typical models study of technical group

objects. The representative model of typical pattern of technical group objects and algorithm of its determination based on sequential analysis and comparison of basic characteristics of technical objects are presented in the article.

Keywords: *objective approach, basic scientific research, machinery and equipment of chemical production.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з основних дисциплін, яка призначена для формування у майбутніх інженерів знань та умінь щодо організації та здійснення дослідницької роботи відповідно до об'єктів їх професійної діяльності, є технічна дисципліна “Основи наукових досліджень”. При навчанні основам наукових досліджень фахівців із машин та апаратів хімічних виробництв слід врахувати особливості цієї галузі: наявність великої кількості обладнання (машин та апаратів), необхідність розробки та впровадження нових технологій та відповідно до них – постійного удосконалення існуючого обладнання на основі результатів дослідницької діяльності. На нашу думку, вирішення цієї проблеми можливо при використанні об'єктного підходу до формування дослідницьких умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Методики навчання основ наукових досліджень майбутніх інженерів представлені у працях С. Артюха, А. Ашерова, В. Волкова, І. Кринецького, В. Крутова, Є. Кузькіна, В. Мигалья, Н. Міценко, А. Нізовцева, М. Свердана, В. Сидоренка, О. Сімакової, О. Суворина, О. Терехіної, Г. Шевелевої та інших вчених.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядаємо систему технічних об'єктів (машин та апаратів) хімічних виробництв, встановимо типові зразки груп технічних об'єктів, представляємо алгоритм їх визначення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Система дослідницьких умінь, якими мають оволодіти фахівці під час навчання основ наукових досліджень включають такі групи: інформаційно-аналітичні, модельно-проектувальні, експериментально-вимірювальні та оцінювально-рефлексивні. Дослідницька діяльність має об'єкти, на які вона спрямована. Такими об'єктами для фахівців із машин та апаратів хімічних виробництв є обладнання (машини та апарати) галузі.

У теперішній час кількість обладнання, що використовується в хімічній промисловості, становить десятки тисяч одиниць. При цьому у навчальному процесі розглядається близько 200 типів обладнання.

Вивчається їх будова, принцип дії, розрахунок, фізико-хімічні характеристики технологічних процесів, які вони здійснюють. Під час вивчення дисципліни “Основи наукових досліджень” студенти мають оволодіти вміннями щодо здійснення досліджень усього переліку обладнання, крім того, бути готовими досліджувати нові технічні об’єкти, які створюватимуться у майбутньому. А отже, постає проблема визначення системи обладнання, дослідження якого в навчальному процесі дозволить студентам сформуванню умінь здійснювати дослідницьку діяльність всього переліку машин та апаратів, що використовуються в галузі. Це вимагає об’єктного підходу до формування дослідницьких умінь. Тобто формування у майбутніх фахівців із машин та апаратів хімічних виробництв дослідницьких умінь при здійсненні дослідження конкретних технічних об’єктів відповідної галузі.

Під технічним об’єктом розуміється будь-яка технічна система, будь-який елемент технічної системи, будь-який комплекс технічних систем [4]. При цьому “... технічна система – створена людиною або автоматом, фізично існуючий пристрій для задоволення визначеної потреби” [4, с. 17]. Технічні об’єкти виконують визначені функції (операції) з перетворення речовини (об’єктів живої та неживої природи), енергії або інформаційних сигналів [1]. Перетворення речовини, енергії або сигналів за допомогою технічних об’єктів проводиться шляхом виконання ряду технологічних операцій, що виконуються одна за одною у визначеній послідовності. Технологію розуміємо як “... спосіб, метод або програма перетворення речовини, енергії або інформаційних сигналів із заданого початкового стану в заданий кінцевий стан за допомогою відповідних технічних об’єктів (систем)” [3, с. 34]. Отже, під технічними об’єктами у галузі хімічних виробництв будемо розуміти обладнання (машини та апарати), що призначене для здійснення фізико-хімічних процесів галузі.

На основі того, що технологічні процеси відбуваються в обладнанні, робимо висновок про те, що характеристики машин та апаратів і характеристики технологічного процесу є взаємозумовленими й залежними між собою, тобто процес та обладнання необхідно розглядати як цілісну систему, метою роботи якої є перетворення речовини (рис. 1).

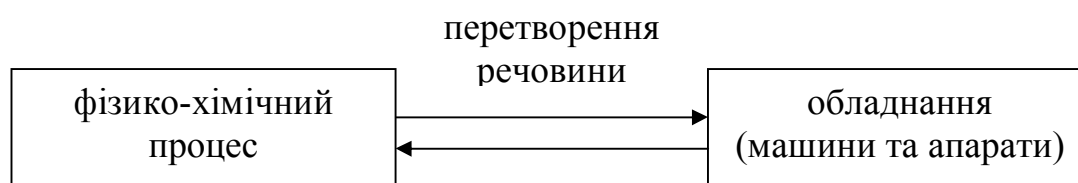


Рис. 1. Схема взаємозв'язку фізико-хімічних процесів та обладнання

На етапі визначення технічних об'єктів дослідницької діяльності в хімічній промисловості виконаємо такі кроки: визначимо перелік фізико-хімічних процесів хімічної промисловості та групи фізико-хімічних процесів, які входять до видів; визначимо перелік обладнання (машин та апаратів), яке реалізує фізико-хімічні процеси хімічної промисловості.

У ході проведеного аналізу джерел науково-технічної інформації ми визначили, що основними видами фізико-хімічних процесів та обладнання у хімічній промисловості є такі: механічні процеси та обладнання, гідромеханічні процеси та обладнання, теплові процеси та обладнання, масообмінні процеси та обладнання (див. рис. 2).

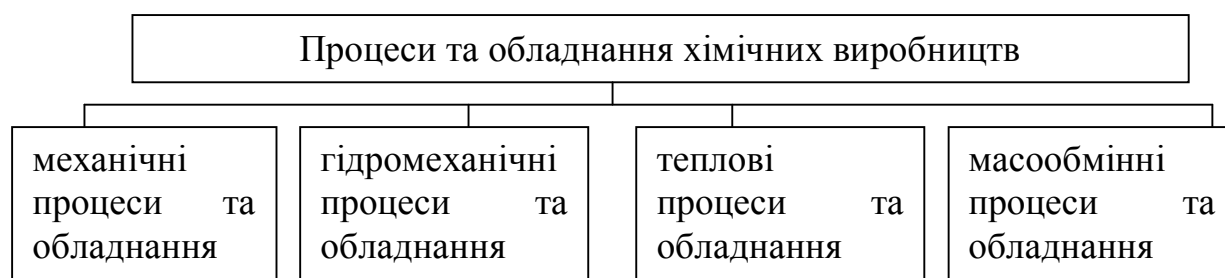


Рис. 2. Види процесів та обладнання хімічних виробництв

У подальшому на підставі аналізу джерел науково-технічної інформації визначимо групи фізико-хімічних процесів, які входять до видів. Таким чином встановимо, що:

– механічні процеси та обладнання включають в себе такий перелік груп: переміщення твердих матеріалів, подрібнення твердих матеріалів, класифікація (сортування) матеріалів, дозування та змішування матеріалів;

– гідромеханічні процеси та обладнання включають в себе такий перелік груп: переміщення рідин та газів, розділення рідких неоднорідних систем (відстоювання, фільтрування, центрифугування), очищення газів, перемішування;

– теплові процеси та обладнання включають в себе такий перелік груп: нагрівання та охолодження, випаровування, кристалізація, штучне охолодження;

– масообмінні процеси та обладнання включають в себе такий перелік груп: абсорбція, екстракція, ректифікація, адсорбція, десорбція, сушка.

Таким чином, технічними об'єктами дослідницької діяльності фахівців із машин та апаратів хімічних виробництв є обладнання, що забезпечує здійснення механічних процесів (переміщення твердих матеріалів, подрібнення твердих матеріалів, класифікація матеріалів, дозування та змішування матеріалів); гідромеханічних процесів

(переміщення рідин і газів, очищення газів, розподіл рідинних неоднорідних систем, перемішування речовин); теплових процесів (нагрівання й охолодження, випаровування, кристалізація, штучне охолодження) та масообмінних процесів (абсорбція, екстракція, ректифікація, адсорбція, сушіння). Як уже зазначалося, загальна кількість обладнання складає десятки тисяч одиниць, навчальний процес фахівців охоплює лише основні його зразки (близько 200 технічних об'єктів).

Вирішення проблеми засвоєння великої кількості об'єктів та їх ознак на основі узагальнення наведені в роботах [2; 5]. Для розв'язання проблеми розглянемо модель репрезентації понять за допомогою прототипу, яка наведена у [2; 5]. Як зазначає М. Лазарєв, "... у процесі засвоєння все більшої кількості об'єктів та їх ознак завдяки природному, об'єктивно існуючому механізму мінімізації інформації за рахунок узагальнення, виникає необхідність застосування моделі репрезентації понять за допомогою прототипу. Відмінною ознакою цього механізму є групування людиною об'єктів за потрібними ознаками навколо особливих об'єктів, які називаються прототипами" [2, с. 236]. И. Хофман вказує, що "... прототипом є такий об'єкт, який в найбільш чіткій формі відображає структуру класу як цілого, і який можна представити сукупністю ознак, які найкраще відрізняють цей клас понять від інших" [5, с. 135]. Як зазначає М. Лазарєв, "... при наявності репрезентації понять за допомогою прототипу ідентифікація поняття починається з порівняння його з прототипом, а вже потім відбувається його визначення як елемента більш високого чи більш низького рівня в ієрархії понять" [2, с. 236]. Отже, за визначенням М. Лазарєва, встановлення прототипів забезпечить підвищення ефективності навчального процесу завдяки зменшенню кількості часу на визначення та порівняння елементів знань.

Для розробки моделі опису технічного об'єкта використаємо модель репрезентації декларативних знань М. Лазарєва [2] та отримаємо:

$$T = (R, S, D, Y) \quad (1),$$

де T – технічний об'єкт;

R – множина ознак, яка описує функцію технічного об'єкта;

S – множина ознак, яка описує перелік ключових конструктивних елементів технічного об'єкта;

D – множина ознак, яка описує фізичний принцип дії технічного об'єкта;

Y – множина ознак, яка описує параметри та показники технічного об'єкта.

Реалізуючи модель (1), проведемо аналіз обладнання, для кожного технічного об'єкта визначимо такі характеристики: функція, ключові

конструктивні елементи, фізичний принцип дії, параметри та показники. При цьому ми відзначаємо таке:

- під функцією технічного об'єкта ми розуміємо його призначення та характеристику матеріалів, для яких його доцільно використовувати;
- під ключовими конструктивними елементами ми розуміємо елементи конструкції, які безпосередньо виконують фізико-хімічний процес перетворення речовин;
- під фізичним принципом дії ми розуміємо сутність фізико-хімічного процесу перетворення речовин та взаємодії ключових конструктивних елементів, які забезпечують його здійснення;
- під параметрами ми розуміємо сукупність конструктивних і технологічних чинників, які впливають на здійснення фізико-хімічного процесу перетворення речовин та взаємодії ключових конструктивних елементів, габаритні розміри;
- під показниками ми розуміємо сукупність технологічних характеристик, за якими можна оцінити ефективність виконання технічним об'єктом фізико-хімічного процесу перетворення речовин та взаємодії ключових конструктивних елементів.

На основі отриманої інформації визначимо типовий зразок групи обладнання. Для цього скористаємося інтерпретацією моделі (1) та отримаємо модель опису типового зразка технічних об'єктів (2).

Модель опису типового зразка технічних об'єктів:

$$T_{\text{тип.}} = \{R_{\text{тип.}}, S_{\text{тип.}}, D_{\text{тип.}}, Y_{\text{тип.}}\} \quad (2),$$

де $T_{\text{тип.}}$ – технічний об'єкт, типовий для групи технічних об'єктів;

$R_{\text{тип.}}$ – множина ознак, яка описує функцію типового зразка групи технічних об'єктів;

$S_{\text{тип.}}$ – множина ознак, яка описує перелік ключових конструктивних елементів типового зразка групи технічних об'єктів;

$D_{\text{тип.}}$ – множина ознак, яка описує фізичний принцип дії типового представника групи технічних об'єктів;

$Y_{\text{тип.}}$ – множина ознак, яка описує параметри та показники типового зразка групи технічних об'єктів.

Розробимо алгоритм визначення типового зразка групи обладнання на основі наведеної вище інформації:

1) визначить типову технічну функцію групи обладнання (технічну функцію більшості зразків групи обладнання);

2) визначить типові ключові конструктивні елементи для групи обладнання (ключові конструктивні елементи більшості зразків групи обладнання);

3) визначить типовий принцип дії групи обладнання (принцип дії більшості зразків групи обладнання);

4) визначить типові показники та параметри, що характеризують роботу групи обладнання (показники та параметри більшості зразків групи обладнання);

5) виберіть обладнання, яке відповідає більшості визначених типових характеристик;

6) з вибраного переліку типових зразків оберіть один та визначте типовим для цієї групи обладнання.

Використовуючи розроблений алгоритм встановлені типові зразки груп обладнання табл. 1.

Таблиця 1.

Типові зразки обладнання видів та груп фізико-хімічних процесів

№ з.п.	Вид фізико-хімічного процесу	Група фізико-хімічного процесу та обладнання	Спосіб реалізації фізико-хімічного процесу	Типовий зразок	
1	2	3	4	5	
1.	Механічні процеси	Переміщення твердих матеріалів	Горизонтальне переміщення	Скребокний транспортер	
			Вертикальне переміщення		
			Змішане переміщення		
		Подрібнення твердих матеріалів	Велике подрібнення	Щокова дробарка	
			Середнє подрібнення		
			Дрібне подрібнення		
			Тонке подрібнення		
		Надтонке подрібнення	Класифікація матеріалів	Грохочення	Вібраційний живильник-грохот
				Гідравлічна класифікація	
		Повітряна сепарація			
		Дозування та змішування матеріалів	Завантаження та подання матеріалів	Завантаження твердих кускових матеріалів	Ваговий стрічковий дозатор
				Подання матеріалів	
Завантаження та подання матеріалів					
2.	Гідро-механічні процеси	Переміщення рідин та газів	Переміщення рідин	Відцентровий насос	
			Стискування газів		
		Очищення газів	Осадження під дією сил тяжіння	Циклон	
			Осадження під дією інерційних сил		

			Фільтрування	
			Вологе очищення	
			Осадження під дією електростатичних сил	
		Розподіл рідинних неоднорідних систем	Відстоювання	Центрифуга
			Фільтрування	
			Центрифугування	
		Перемішуван-ня	Механічне перемішування	Лопатевий змішувач
			Перемішування стислим повітрям	
3.	Теплові процеси	Нагрівання та охолодження	Нагрівання	Кожухотруб-ний теплообмін-ник
			Охолодження	
		Випаровуван-ня	Випаровування вільною циркуляцією 3	Плівковий випарний апарат
			Випаровування природною циркуляцією 3	
			Випаровування примусовою циркуляцією 3	
		Кристалізація	Кристалізація водяним охолодженням 3	Циліндричний кристалізатор
			Кристалізація повітряним охолодженням 3	
			Вакуум-кристалізація	
		Штучне охолодження	Помірне охолодження	Компресійна холодильна машина
			Глибоке охолодження	
4.	Масо-обмінні процеси	Абсорбція	Поверхнева абсорбція	Розпилюваль-ний абсорбер
			Барботажна абсорбція	
			Абсорбція шляхом розпилення	
		Екстракція	Диференціально-контактна екстракція	Екстрактор
			Ступінчаста екстракція	
		Ректифікація	Ректифікація подвійних сумішей	Роторний ректифікацій-ний апарат
			Ректифікація багатоконпонентних сумішей	

			Ректифікація під різним тиском	
		Адсорбція	Адсорбція з нерухомим зернистим адсорбентом	Адсорбер з нерухомим зернистим адсорбентом
			Адсорбція з рухомим зернистим адсорбентом	
			Адсорбція у киплячому шарі	
		Сушіння	Конвективна сушка	Стрічкова сушарка
			Контактна сушка	

Конкретний зразок (типовий) обладнання визначається через раніше отриману інформацію щодо способів виконання певного фізико-хімічного процесу та переліку обладнання, яке входить до вказаної групи, функції всіх конкретних технічних об'єктів, переліку ключових конструктивних елементів всіх конкретних технічних об'єктів, фізичного принципу дії всіх конкретних технічних об'єктів, параметрів та показників всіх конкретних технічних об'єктів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, визначено перелік типових зразків обладнання хімічних виробництв, що складається з сімнадцяти типів обладнання. Навчання дослідженню яких забезпечить студентів системою знань та умінь щодо здійснення дослідницької діяльності об'єктів хімічних виробництв.

Література

1. Киселева Т.С. Исследование технического уровня объекта техники на различных этапах его создания и освоения / Т.С. Киселева. – М.: ВНИИПИ, 1990. – 73 с.
2. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально інженерних дисциплін: Монографія / М.І.Лазарев. – Х. : НФаУ, 2003. – 356 с.
3. Мигаль В.Д. Теорія і методи наукової творчості: Навчальний посібник / В.Д. Мигаль, В.П. Волков. – Харків: ХНАДУ, 2007. – 200 с.
4. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества: Учебное пособие для студентов вузов / А.И. Половинкин. – М.: Машиностроение, 1988. – 368 с.
5. Хофман И. Активная память: экспериментальные исследования и теории человеческой памяти / И. Хофман – М.: Прогресс, 1986. – 312 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гейштор М.

аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, асистент кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «ХАІ»

УДК 378.14 (73)

АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США

У статті розглянуто ключові аспекти системи вищої освіти США, описано навчальні заклади вищої школи, указано рівні, за якими здобувають освіту, і зазначено умови вступу й оцінювання студентів. Автор робить акцент на особливостях вищої освіти, які не беруть до уваги під час проведення вітчизняних освітніх реформ.

Ключові слова: *вища школа, навчальний заклад, учений ступінь, система оцінювання.*

Гейштор М.

аспірант кафедри теорії і методики професійного образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, ассистент кафедры иностранных языков Национального аэрокосмического университета имени Н.Е. Жуковського «ХАИ»

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

В статье рассмотрены ключевые аспекты системы высшего образования США, описаны учебные заведения высшей школы, указаны степени, по которым получают образование, указаны условия поступления и оценивания студентов. Автор делает акцент на особенностях высшего образования, которые не принимают во внимание во время проведения отечественных образовательных реформ.

Ключевые слова: *высшая школа, учебное заведение, учёная степень, система оценивания.*

Heyshtor M.

post-graduate student of the Chair of theory and methodology of professional education of Kharkiv national teachers' training university named after H.S. Skovoroda, assistant instructor of the Chair of foreign languages of National aerospace university named after N.Ye. Zhukovskiy «KhAI»

ANALYTICAL REVIEW OF THE HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM OF THE USA

The article reveals the key points of the U.S. higher educational system, describes higher educational establishments, enlists the degrees awarded; it also includes the acceptance conditions and grading systems. The author emphasizes the peculiarities of the U.S. education that are not considered when conducting domestic educational reforms.

Key words: *higher school, educational establishment, academic degree, grading system.*

Постановка проблеми. У зв'язку із інтеграцією України у світову спільноту підвищується інтерес до різних аспектів життя країн, що є визнаними лідерами цієї спільноти, зокрема до їхніх систем освіти. Однією з держав, яка викликає підвищений інтерес, є Сполучені Штати Америки. Університети країни приваблюють школярів і студентів, які вирішують розпочати або продовжувати здобувати освіту, молодих учених цікавлять дослідницькі бази, запропоновані вищими навчальними закладами та дослідницькими лабораторіями, а провідні світові виробники наймають на роботу кращих випускників. У той же час в Україні проводяться освітні реформи, метою яких є підготування конкурентоспроможних фахівців і співвіднесення освіти зі світовими стандартами. Саме тому ми вирішили розглянути особливості побудови системи вищої освіти в США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки статистичні дані постійно оновлюються, а закони публікують в електронному вигляді, публікації не відображують сучасного стану системи вищої освіти. Саме тому ми зверталися до автентичної американської літератури та офіційних електронних ресурсів. Джерельною базою нашої статті є електронні сторінки державних і недержавних установ, що відповідають за збір, аналіз та регулярне оновлення статистичних даних, федеральних постанов і законів, та матеріалів освітніх форумів, представлених на цих сторінках, а також законодавча база США.

Метою статті є детальний розгляд різних аспектів системи вищої освіти США, а саме типів вищих навчальних закладів, рівнів, за якими готують студентів, умов прийому до ВНЗ тощо.

Виклад основного матеріалу. За інформацією з бази даних систем вищої освіти, в США нараховується 2,819 закладів, що надають ступінь бакалавра і вище; 2,657 закладів, які пропонують щонайменше звання молодшого спеціаліста, але не ступінь бакалавра; та 4,927 закладів, які пропонують коротші курси, що не надають ступеня [7, с. 5. Тут і надалі переклад наш – М.Г.]. Ці заклади класифікують за такими категоріями:

1) дослідницькі університети – комплексні заклади, що мають право надавати ступінь доктора, які керують численними теоретичними та прикладними дослідницькими програмами широкого профілю дисциплін;

2) університети, що надають ступінь доктора наук – навчальні заклади, що надають всеохоплююче багатопрофільне навчання, але не пропонують ступінь доктора наук за такою кількістю дисциплін, як дослідницькі інститути;

3) комплексні інститути, що надають ступінь магістра, і коледжі – заклади, що пропонують академічні та професійні програми, що надають ступені бакалавра та магістра, а також ступені первинної спеціалізації (first-professional degrees), але не мають досліджень для докторантури;

4) коледжі гуманітарних (загальноосвітніх) наук, що надають ступінь бакалавра – заклади, що пропонують академічні та професійні програми, що надають ступінь бакалавра, але не вище;

5) гуманітарні коледжі, що надають ступінь молодшого спеціаліста – заклади, що пропонують академічне, професійне або спеціалізоване навчання на ступінь молодшого спеціаліста; сюди входять державні місцеві коледжі (community colleges) та державні й приватні коледжі з дворічним курсом (junior colleges);

6) професійні школи та інші спеціалізовані заклади – заклади, що пропонують навчання лише за одним або кількома спорідненими академічними або професійними предметами, які недостатньо загальні для того, щоб включити їх в інші класифікації; ступінь, що надається, коливається від молодшого спеціаліста до доктора наук;

7) вищі технікуми та технічні школи – заклади, що пропонують короткі (менше, ніж 2 роки) навчальні програми, які не надають ступеня, але по закінченні яких отримують сертифікат або диплом з прослуханої спеціальності [7, с. 6].

Система вищої освіти США характеризується доступністю, різноманітністю та незалежністю. Федеральна влада не має повноважень щодо визнання закладів вищої освіти, викладачів, програм, розкладу, ступенів та інших характеристик. Майже всі заклади вищої освіти США ліцензовані муніципальною владою або владою штатів [3].

Вищі навчальні заклади США за формою власності поділяються на державні й приватні. Гарантована якість освіти досягається завдяки відповідності до вимог штатів, добровільній акредитації та репутації закладів серед колег-науковців та роботодавців випускників. Шість регіональних асоціацій з акредитації встановлюють мінімальні стандарти для закладів, що мають ліцензії у штатах із їх безпосередньої юрисдикцією. Інші визнані асоціації з акредитації встановлюють та контролюють мінімальні стандарти для окремих предметів [7, с. 5].

Навчальний рік триває з вересня по червень. Процес навчання поділяється на такі фази:

– професійно-технічна підготовка. Вона включає всі технічні й освітні програми, в результаті яких студенти отримують ступінь, диплом або сертифікат нижче рівня бакалавра. Таким чином, професійну підготовку можна отримати по-перше, в закладах, що пропонують дипломи нижче рівня бакалавра, і по-друге, за програмами, що надають такі дипломи або сертифікати [7, с. 6];

– перша стадія університетської освіти: ступені молодшого спеціаліста, бакалавра, свідоцтво із поглиблених знань у певній галузі, перший професійний ступінь.

Ступінь молодшого спеціаліста – перший освітній або професійний рівень, який можна отримати у вищій освіті США. Його здобуття зазвичай займає два роки за умови неперервного очного навчання, і студенти, що отримали цей ступінь, можуть продовжити навчання за іншими програмами першого ступеня освіти (наприклад, здобути рівень бакалавра). Ступінь молодшого спеціаліста можна отримати в галузі гуманітарних наук або за предметами загального навчання в якості освітньої кваліфікації, або як частину професійної освітньої програми [7, с. 7].

Ступінь бакалавра є другим освітнім рівнем, який можна отримати в системі вищої освіти США, і є одним із двох ступенів першого рівня, після отримання якого студент зможе продовжити навчання за післядипломними (дослідницькими) програмами. Здобуття цього освітнього рівня займає чотири або п'ять років, залежно від галузі навчання та денної або заочної форми [2].

Свідоцтво із поглиблених знань можна отримати, навчаючись після отримання або паралельно із здобуття ступеня бакалавра впродовж року (або менше). Воно означає поглиблене вивчення певної спеціалізації або проходження спорідненого курсу [7, с. 7];

Перший професійний ступінь можна отримати після здобуття ступеня бакалавра. Він включає обмежену кількість програм першого ступеня, за якими можна навчатися, але не за фахом рівня бакалавра. Перший професійний ступінь видають за різними галузями медицини (наприклад, стоматологія, ветеринарна медицина, оптометрія та інші), іудаїстиці та юриспруденції [7, с. 8]. Після отримання цього ступеня можна продовжити післядипломну освіту;

– друга стадія університетської освіти: ступінь магістра; ступінь, диплом або свідоцтво за поглиблені знання в певній галузі.

Ступінь магістра є першим післядипломним рівнем другої стадії університетської освіти. Його можна здобути під час навчання або написавши дослідницьку роботу. Здобуття цього ступеня займає приблизно два роки неперервного очного навчання, проте точний термін навчання визначається багатьма факторами, як-то темою дослідження,

рівнем підготовки студента, структури курсу та форми навчання. В процесі отримання ступеня магістра студент, залежно від вимог курсу, має скласти іспити з певних дисциплін, виконати дослідницьку роботу, оволодіти певним рівнем знань із визначених предметів тощо [7, с. 8].

У вищій освіті США передбачено кілька сертифікатів, що є вищими за ступінь магістра, але нижчими за рівень докторського дослідження. Серед них – рівень спеціаліста освіти та сертифікати і дипломи за поглиблене знання у певній галузі;

– третя стадія університетської освіти: дослідження на ступінь доктора. Це найвища стадія вищої освіти США. Ступінь доктора надають не просто після складання іспитів або написання дослідницької роботи, а вимагають продемонструвати володіння обраним предметом та провести незалежне й оригінальне дослідження. Для виконання докторської програми потрібно поглиблене навчання і дослідження щонайменше однієї галузі та рівень професійної компетенції в кількох інших. Спочатку студент повинен виконати низку дослідницьких семінарів, потім – скласти всеохоплюючі іспити. Після цього він доводить свою здатність проводити незалежне дослідження, захищаючи дисертацію та складаючи усні та письмові іспити перед професорсько-викладацькою комісією, до якої входить екзаменаційна комісія та запрошені гості. Більшість програм на здобуття рівня доктора займають близько чотирьох – п'яти років навчання після отримання ступеня бакалавра та два-три роки навчання після отримання ступеня магістра. Кінцевий час навчання залежить від предмету та структури програми. Докторське дослідження може бути як теоретичним, так і носити практичний характер [7, с. 9].

В США також поширено здобування вищої освіти дистанційним шляхом та неперервна освіта [5, с.10]. Дистанційна освіта дозволяє особам, що не мають можливості через певні обставини бути особисто присутніми на заняттях в університетах. Цей тип навчання не виділяють в окрему форму освіти, а вважають альтернативним способом викладання. Неперервна освіта має на меті допомогти людині збагатити існуючі знання та здобути нові. Курси такого типу можна прослухати дистанційно або відвідати на робочому місці та у навчальному закладі. Різновидом неперервної освіти є така, що пропонується роботодавцями чи професійними союзами з метою підвищення кваліфікації працівників [7, с. 11].

Головним органом державної влади, що займається питаннями вищої освіти, є Міністерство освіти [3]. Його функції такі:

- збирання та надання статистичної інформації про освіту в США;
- захист національних освітніх стратегій та ініціатив;

- надання фінансової допомоги студентам, закладам та місцевим і державному урядам [4, частина А, с. 1];
- проведення дослідницьких програм та програм технічної допомоги [6, с.5];
- сприяння у прийнятті федеральних законів, що забезпечують рівний доступ до освіти для всіх рівнів громадян [7, с. 37].

В США немає федеральних або національних законів, що регулюють вищу освіту. Національний уряд не має відношення до акредитації навчальних закладів, керування закладами, встановлення та контролю розкладу, встановлення наукових ступенів тощо. Відповідальність за перевірку вищої освіти поділено між урядами штатів. Асоціація правління університетів і коледжів (AGB) піклується роботою та покращенням університетів, коледжів та заснованих ними організацій. Комісія з питань освіти штатів (ECS) координує діяльність державних установ у кожному штаті [7, с. 13]. Низка установ та спілок займається міжнародним обміном досвідом в галузі освіти та організацією працівників освіти.

Для вступу у вищий навчальний заклад США потрібен диплом про закінчення школи (або Сертифікат про загальну середню освіту). Вступним іспитом слугують результати SAT- та АСТ тестів на визначення загального рівня знання, що складають учні наприкінці шкільного навчання. В деяких закладах вимагають тести на знання певних дисциплін [7, с. 21]. В деяких штатах закон передбачає «відкрите зарахування» у заклади із дворічним терміном навчання – це означає, що заклад повинен зарахувати кожну кандидата, що подав документи [7, с. 27].

Вищі навчальні заклади США приймають на навчання студентів-іноземців. На державному рівні немає особливих вимог або обмежень для таких студентів, проте вимоги до зарахування залежать від обраного закладу [1, с.8]. Загалом, студенти-іноземці повинні продемонструвати достатній рівень підготовки для того фаху, який вони вирішили опанувати в США, підтвердити належний рівень володіння мовою (надати результати TOEFL-тесту), довести свою платоспроможність та надати довідку про постійне місце проживання, куди вони повернуться по закінченні освітньої програми.

Оцінювання знань ведеться за літерною системою (А – 4,0 – «відмінно» С – 2,0– «курс зараховано», D, E – 1,0 та нижче – «курс не пройдено»), прив'язаною до чисельної системи балів, набраних студентом. Кожен навчальний заклад самостійно обирає шкалу оцінювання: так, деякі коледжі та університети не використовують бали або надають їх тільки на прохання [7, с. 27]. На рівні доктора або магістра оцінювання має зазвичай три ступеня: «відмінно», «задовільно» або «незадовільно» [7, с. 36].

Що стосується студентських асоціацій та служб допомоги, вони існують при кожному навчальному закладі. Це дисциплінарні й професійні асоціації, професійні спілки, заклади медичного обслуговування, релігійні заклади, служби допомоги студентам-іноземцям тощо. Всі вони фінансуються недержавними установами [7, с. 36].

Висновки. Система вищої освіти США є доступною, різноманітною та не підлягає централізованому державному контролю. Пропонується багато можливостей отримання вищої освіти – від вищих технікумів до дослідницьких університетів. Освіта має кілька стадій, по закінченні яких студент отримує диплом або сертифікат та відповідний ступінь. Так, в США можна отримати сертифікати і дипломи нижче рівня бакалавра, ступінь молодшого спеціаліста, бакалавра, свідоцтво із поглиблених знань, перший професійний ступінь, ступені магістра та доктора. Головним органом державної влади, що займається питаннями освіти, є Міністерство освіти, проте є низка державних і недержавних установ, які контролюють рівень вищої освіти, координують діяльність навчальних закладів, а також допомагають студентам у вирішенні питань, пов'язаних із навчанням або суспільним життям. Для вступу до ВНЗ необхідно мати диплом про закінчення школи та результати SAT/ACT-тестів. Студентів-іноземців заохочують до отримання освіти в навчальних закладах США. Практичну користь подальшого дослідження й аналізу системи вищої освіти США вбачаємо у тому, що при проведенні освітніх реформ важливо спиратися на іноземний досвід, щоб бачити доцільність певних дій, забезпечити вірну послідовність етапів цих реформ, а також збагатити вітчизняну систему освіти новими способами підготовки фахівців, що будуть конкурентоспроможними на світовому ринку праці.

Література

1. ACE Analysis of Higher Education Act Reauthorization – American Council on Education. – August, 2008. – 10 p.
2. "Meaning of the Baccalaureate" – National Forum on College Level Learning (US) Statistical Pilot Study of the Baccalaureate (2004) [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів форуму: www.collegelevellearning.org
3. U.S. Department of Education – Сторінка Міністерства освіти США. [Електронний ресурс] Режим доступу: www.college.gov
4. Higher Education Act of 1965 (Chapter IV – Student assistance) – 160 p.
5. Higher Education Opportunity Act. – January, 2008. – 431 p.
6. Overview of the Higher Education Opportunity Act (HEOA). Prepared by the EdFund Government Relations and Regulatory Analysis Unit. – 2009. – 54 p.
7. Higher Education Systems Database. Source: International Association of Universities/UNESCO, International Centre on Higher Education. – База даних систем вищої освіти, надана міжнародною асоціацією університетів (ЮНЕСКО). [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.unesco.org/iau/whed-2000.html>

Мірошніченко Д.

*аспірант третього курсу денної форми навчання кафедри педагогіки
Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*

УДК 37 (477) (091)

**НАУКОВО-ПРАКТИЧНА СПАДЩИНА НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ
МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА**

У статті проводиться аналіз педагогічної спадщини видатного українського теоретика духовного виховання молоді М. Стельмаховича, який був прихильником народної педагогіки, етнопедагогіки, одним із фундаторів національно спрямованого виховання. Він обґрунтував свій ідеал високоморальної людини, довів необхідність національно-морального виховання молоді. Думки вченого, були спрямовані на покращення освіти, на те, щоб школи, навчальні заклади та університети стали справжніми осередками національної ідеї, і це є актуальним для сучасної української педагогіки.

Ключові слова: *етнопедагогіка, народна педагогіка, національно-моральне виховання.*

Мірошніченко Д.

*аспірант третього курсу денної форми навчання кафедри педагогіки
Восточноукраинского национального университета им. В. Даля*

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДНОЙ
ПЕДАГОГИКИ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА**

В статье проводится анализ педагогического наследия выдающегося украинского теоретика духовного воспитания молодежи М. Стельмаховича, который был сторонником народной педагогики, этнопедагогике, одним из основоположников национально ориентированного образования, он обосновал свой свой идеал високоморального человека, доказал необходимость национально-морального воспитания молодежи. Мысли ученого были направлены на улучшение образования, на то чтобы, школы, учебные заведения и университеты стали настоящими центрами национальной идеи, научной мысли и это является актуальным для современной украинской педагогике.

Ключевые слова: *этнопедагогика, народная педагогика, национально-моральное воспитание*

Myroshnichenko D.

Postgraduate third year student, Chair of Pedagogics of the East Ukrainian National University named after V. Dahl.

**SCIENTIFIC PRACTICAL LEGACY OF THE PEOPLE PEDAGOGICS
OF MYROSLAV STELMAHOVICH**

A thorough analysis of pedagogical legacy of an outstanding Ukrainian master of a spiritual education M. Stelmahovich has been made in this article. M. Stelmahovich was the follower of national based pedagogics, ethnopedagogics, he was also one of the founders of the national goal oriented education, had put a firm basis of his ideal of a high moral personality by reasoning a need for the nationally based moral education of the youth. His ideas for the improvement of the education transforming schools, universities and other educational institutions into the true centers of the national idea are absolutely relevant and it is an actual task of the Ukrainian pedagogics.

Key words: *ethnopedagogics, people's pedagogics, national moral upbringing.*

Немає мудріших, ніж народ. Учителів,
У нього кожне слово – це перлина,
Це праця, це натхнення, це людина...

М.Т. Рильський

Постановка проблеми. Ідеї про освіту, пов'язану з вихованням в Україні, з'явилися ще у X ст., у часи Київської Русі. У письмових пам'ятках, літописах, авторських текстах батьки церкви й видатні книжники визначали духовне життя держави, утвердження християнства у формі візантійського православ'я, етичні норми християнської моралі: любов до ближнього, повага до старшого, покори Богові, страху Божого, віри та надії, значення праці, навчання. Ці ідеї були базовими в діяльності братських шкіл XVI – XVIII ст, перших Острозької та Києво-Могилянської академіях, де в умовах тотального політичного та культурного пригнічення українства зберіглась сама ідея національного виховання.

У 70-80-ті XX ст. роки педагогічна думка звертається до дослідження ідей народної педагогіки, більше уваги почало приділятися народності та ідеям етнопедагогіки. Термін «народна педагогіка» уперше в науковий обіг увів К.Д. Ушинський. Предметом дослідження народної педагогіки є педагогічна культура народних мас, опрацьована століттями досвіду народу. Народна педагогіка живе в народних масах, практично проявляє себе на всіх рівнях життя народу, відображає емпіричний досвід виховання. А етнопедагогіка це теоретичне осмислення народної педагогіки різних національностей і народів.

Аналіз останніх досліджень. В Україні термін етнопедагогіка уперше увів О.В. Духнович та одним з безумовних лідерів цієї течії був Мирослав Стельмахович. Його талант та постать мали величезний вплив на дослідження народної педагогіки, українського шкільництва, закономірностей і принципів національного виховання. Сам М. Стельмахович приділив етнопедагогіці вельми багато своїх творів та навчально - методичних посібників, серед них найбільш детально

торкаються цієї проблематики такі твори, як: «Українська родинна педагогіка», «Виховний ідеал української народної педагогіки». Але найбільш детально Стельмахович висвітлює проблематику етнопедагогіки або народної педагогіки у своїй найбільш відомій книзі з даного питання, «Народна Педагогіка». Окрім особисто Стельмаховича цю проблему також вивчали вчений Алексеєнко: «Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації», Бабишин С.Д., який проаналізував дитячий народний фольклор, а також народну творчість в своїй праці, присвяченій вивченню творчості та етнографії, Кравець В.П. «Історія української педагогіки і школи» та деякі інші автори. Вивчення етнопедагогічних питань можна знайти в матеріалах перших Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених аналізу наукової спадщини Мирослава Стельмаховича.

Здобутки української етнопедагогіки в галузі естетичного народного виховання, етнопедагогіки на основі мовознавчого, фольклорного народознавства, соціологічних матеріалів розкриваються зокрема а працях А.Б. Щербо, Л.Г. Коваль, О.П. Рудницької, В.П. Острогорського, І.Я. Зязюна, М.Ф. Овсянникова, Г.М. Сагач. У своїх наукових працях вони аналізують шляхи формування в учнів естетичних поглядів, розглядають теоретичні основи та зміст естетичного виховання.

Формулювання цілей статті. В умовах тотальної морально-духовної кризи, відчуження молодими поколіннями культурних традицій свого народу, вивчення та практичне втілення етнопедагогіки, народної педагогіки М. Стельмаховича є найбільш корисним для освітян будь - якого рівня. Тому, головною метою даної статті є вивчення, аналіз, та практичне втілення в життя наукової спадщини педагогічного досвіду Мирослава Стельмаховича.

Метою дослідження є комплексне дослідження особливостей народної педагогіки, визначення змісту національної системи виховання, шляхів, засобів впровадження народних традицій, звичаїв, обрядів у виховну систему школи. Об'єктом дослідження є народна педагогіка, предметом дослідження виступають традиції, звичаї народної педагогіки у вихованні дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мирослав Гнатович Стельмахович, заслужений педагогічний діяч, доктор педагогічних наук, професор. Завідувач кафедри педагогіки Івано-Франківського педагогічного інституту М. Стельмахович був дуже уважний до питань вивчення рідної мови у вищих навчальних закладах, вимагав, щоб мова науковців і студентів була зразковою, була зразком чуйного й прискіплюваного ставлення до культури рідної слова. Він завжди вимагав від студентів, співробітників, точності й конкретності у висловлюваннях.

При цьому М. Стельмахович завжди звертався до скарбів народної педагогіки, що містять цінні поради стосовно мовного етикету (приказки, прислів'я), наголошував, що національна фамілістика (наука про родину) категорично не допускає вживання грубих і лайних слів. Педагог застерігав від вживання «неприкрашеного, бідного й дешевого паскудства, ознаки найдикішої, найпервіснішої культури – цинічного, нахабного, хуліганського заперечення і нашої пошани до жінки, й нашого шляху до глибокої і справді людської краси [10, 161]. У статті «Сучасні проблеми національного виховання студентської молоді» (1997) М. Стельмахович писав, що головним завданням державної системи вищої освіти України є пробудження і поглиблення інтересу студентів до різних галузей знань і видів діяльності, стимулювання їхньої винахідливості, підприємливості, ініціативи, надання допомоги в професійному вдосконаленні, організації розумного дозвілля і відпочинку [11, 525-530]. У своїй статті «Виховний ідеал української народної педагогіки» Мирослав Стельмахович писав: «Жодному сумніву не підлягає те, що дороговказом у нашій педагогічній діяльності має стати власний національний виховний ідеал, виплеканий, як ми вже відзначили, впродовж тисячоліть і репрезентований українською народною педагогікою». [4, 1]. Суть та важливість народної педагогіки в процесі духового виховання молоді Стельмахович підкреслював у своїх інших творах, у книзі «Народна педагогіка» він наголошує, що «народна педагогіка - це багатотомний усний підручник навчання і виховання, який зберігається у пам'яті народ, постійно ним використовується, систематично збагачується й удосконалюється» [6, 152]. Народна педагогіка також стверджує, що потрібно формувати в юнаків правильні уявлення про явища навколишнього життя, розвиток пізнавальних психічних процесів, розвивати кмітливість, проводити пошук таланту та здібностей в особистості.

"Зміст народної дидактики, – пише дослідник народної педагогіки М. Стельмахович, – в основному охоплюють елементарні знання, для засвоєння яких практично не вимагається спеціального навчання, а досить звичайного спілкування дорослих із дітьми, ігор, спостережень, творчого підходу" [7, 311]. Народна педагогіка стверджував М. Стельмахович «наймудріша, тому що вона створювалася протягом ряду століть, шліфувалася... Її ще справедливо називають школою, яка завжди з нами, школою сім'ї й отчого дому, матеріною і батьковою наукою першим університетом життя, через який проходить кожна людина» [6,13].

М. Стельмахович пропонує прості, але, разом з тим, творчі методи навчання: метод оцінки "авансом", метод особистого прикладу, метод спілкування з совістю, метод позитивної самовпевненості, метод

торжества ідей, метод навчання "в борг", метод добросусідства та інші. Мета їх застосування – формування особистості.

Учений напряму розвиває педагогічну спадщину К.Д. Ушинського, який постійно підкреслював те, що виховання не треба вигадувати, воно само існує в народі стільки, скільки існує сам народ, виховання з ним народилось, з ним воно й зростає, відображаючи історію і всю його якість. «Ні педагогіка, і ні педагоги, але сам народ та його великі люди прокладають шлях і діють згідно з іншими громадськими силами, допомагають йти ним окремим особам і новим поколінням» [7, 60].

Народна педагогіка (за Стельмаховичем) прагне навчити дитину відчувати й розуміти красу, де б вона не виявлялася, забезпечити єдність з естетичним розвитком дитини і її моральним, фізичним вихованням і трудовою підготовкою, збудити потяг до художньої творчості, бажання вносити красу в навколишнє життя, працю, поведінку, виробити непримиренне ставлення до потворного, здатність ненавидити зло й боротися з ним. З цією метою вона мобілізує всі можливі засоби й методи, на які має спертися сім'я, щоб прилучити дітей до прекрасного. Залучення дітей до прекрасного починається з маминої колискової пісні, дитячих іграшок та казок [7, 213].

Розбудова незалежної української держави відкрила широкий простір для педагогічної творчості вчительства. Виникають навчальні заклади, класичні університети, оригінальні концепції українського національного виховання. У цьому контексті важко переоцінити роль народної педагогіки у вихованні, можливості її майже безмежні [8, 24]. Живі яскраві образи завжди приваблюють молодь свіжістю, змістовністю, хвилюють, викликають роздуми [1, 3]. Народна педагогіка вводить в обов'язок батьків та вчителів залучення дітей до прекрасного, орієнтуючи на застосування таких засобів естетичного виховання, як природа, праця, мистецтво, естетика побуту та поведінки, збереження та примноження до прекрасного.

Саме етнопедагогіка є педагогічною мудрістю кожного народу й виражає навчально-виховний досвід, інтереси й прагнення народу, наголошує непохитну важливість таких вічних цінностей, як сім'я, любов, віра, патріотизм [2,58]. У цьому контексті головною вимогою та найважливішим принципом відродження української школи є реалізація у вихованні та навчанні молоді ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій етнопедагогіки, національних культур українців та інших етносів, що проживають в Україні, відродження ролі школи в розвитку культури народу.

Висновки. Таким чином, можна констатувати те, що народна педагогіка надає первинне значення виховному клімату сім'ї як основному

чиннику у формуванні особистості. Народна педагогіка емпіричним шляхом прийшла до цілком реальних висновків про функцію сім'ї в суспільстві – відтворення людського роду й виховання дітей, організації господарської діяльності, побуту і дозвілля. Використання народної педагогіки може дати фантастичний педагогічний ефект в умовах занепаду моралі та духовності сьогодення. Саме народна педагогіка в особі матері, батька, бабусі, дідуся, рідного батьківсько-материнського слова ставала завжди вирішальним чинником у розвитку та вихованні талановитих особистостей. Якщо ми проаналізуємо й подивимось на історію народження таких культурних геніїв України, як Сковорода, Могила, Прокопович, ми ще раз переконаємось, що коріння свої геніальності вони брали з народу, який вони так кохали і за для котрого прожили своє талановите й яскраве життя.

Народна педагогіка - це єдиний шлях до відтворення духовності, морально-духовного відродження та повернення до славетних ідеалів нашої великої культурної спадщини.

Література

1. Алексеєнко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації [Текст]/ Т. Алексеєнко// Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 3-4.
2. Бабишин С.Д. Дитячий фольклор в історико-педагогічному аспекті [Текст]/ С.Д. Бабишин// Народна творчість та етнографія. – К.: Рідна школа, 1990. – №1.- С.58-60.
3. Проблеми української народної педагогіки в науковій спадщині Мирослава Стельмаховича [Текст]: Матеріали перших Всеукраїнських педагогічних читань. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – 240 с.
4. Стельмахович М.Г. Виховний ідеал української народної педагогіки [Текст]/ М.Г.Стельмахович// Початкова Школа. – 1998.- №6.- С.1-5.
5. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи вивчення народознавства в школі/ М.Г.Стельмахович // Початкова школа.- 1990.- №12.- С.2-8.
6. Стельмахович М.Г. Народна Педагогіка.[Текст]/ М. Г. Стельмахович – К.: Рад. школа, 1985. –С.152.
7. Стельмахович М.Г. Народна Педагогіка. [Текст]/М.Г. Стельмахович .– К.:Знання,2003. – 311с.
8. Стельмахович М.Г. Развитие усной речи при изучении фонетики и морфологии в средней школе [Текст]: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ М.Г.Стельмахович. – К.: Рад. школа, 1970. – 24 с.
9. Стельмахович М.Г. Социальная проблема нравственной подготовки к семейной жизни: роль народной педагогике на материале УССР [Текст]/ М.Г. Стельмахович. // Социологические исследования.- 1990.-№9.- С.60 -71.
10. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка [Текст]: навч.-метод.посіб/ М. Стельмахович.- К.:Знання - Прес, 2003. - С.32.
11. Українська педагогіка в персоналіях [Текст]: навч. посібник у 2 кн.; Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської .– К.: Либідь, 2005. – 552 с.

Овчарова О.

*аспірантка Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

УДК – 37.034:94(47+57)

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ
НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ РАДЯНСЬКОЇ МОЛОДІ
У II ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті проаналізовано історичні чинники, що мали негативний вплив на моральне виховання радянської молоді у другій половині ХХ століття. Розкрито значення моралі у суспільстві, що має безпосередній вплив на моральне виховання учнівської молоді.

Ключові слова: історичні чинники, мораль, моральне виховання, радянська молодь.

Овчарова О.

*аспірантка Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

**ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ НА
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЕЖИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА**

В статье проанализированы исторические факторы, которые имели негативное влияние на нравственное воспитание советской молодежи во второй половине ХХ века. Раскрыто значение морали в обществе, что имеет непосредственное влияние на нравственное воспитание учащейся молодежи.

Ключевые слова: исторические факторы, мораль, нравственное воспитание, советская молодежь.

Ovcharova O.

graduate student of Kharkiv National Pedagogical University Skovoroda

**FEATURES OF HISTORIC EVENTS ON MORAL EDUCATION OF
SOVIET YOUTH IN THE SECOND HALF OF THE CENTURY**

The article analyzes the historical factors that have a negative impact on the moral education of Soviet youth in the second half of the twentieth century. Reveals the importance of morality in a society that has a direct impact on the moral education of youth.

Keywords: historical factors, ethics, moral education, the Soviet youth.

Постановка проблеми. За умов сьогодення України, у складний період культурного й духовного становлення суспільства, за умов політичної кризи й соціально-економічних реформ, посилюється об'єктивна вимога суспільства до формування активної, освіченої

особистості, здатної до самовдосконалення й саморозвитку. Аналіз таких документів, як «Закон України «Про освіту» (2001), «Примірний статут загальноосвітнього закладу» (2002) та інших дав підстави свідчити, що головним обов'язком учителів і вихователів у контексті досліджуваної проблеми є утвердження в школярів принципів загальнолюдської моралі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема морального виховання дитини, як свідчить аналіз педагогічної літератури, дуже актуальна так як основні питання морального виховання обговорюються на сторінках періодичних педагогічних видань в усі часи. Ще у 60-ті роки ХХ століття проблема моральності молоді дуже турбувала відомого педагога В.О. Сухомлинського. Учений у своїх працях неодноразово повертався до думки, чому молодь втрачає моральні цінності. Але, необхідно зауважити, що на моральну свідомість особистості дуже впливає суспільство та усі зміни, що відбуваються у ньому, бо мораль існує, в першу чергу, у суспільстві. А період, що передує наш час мав багато перемін та супроводжувався відповідними суспільними змінами.

Метою нашої статті є виокремлення та аналіз соціально-економічних та суспільно-політичних чинників, що негативно вплинули на моральне виховання радянської молоді у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом у вихованні дитини, а в майбутньому підлітка це школа і суспільство. Шкільне життя, шкільне оточення, шкільне спілкування й те спілкування поза школою, тобто суспільне, є головними у побудові внутрішнього духовного стрижня і погляду на навколишній світ, на себе у ньому. Адже не дарма в СРСР, школа була основним ідеологічним осередком, що закладала образ мислення і поведінки людини. Держава зобов'язана захищати моральний і духовний розвиток дітей та молоді. Держава зобов'язана бути зацікавлена у моралі молоді, відродженні духовності серед молоді, щоб у них на думці не були тільки машина, секс, гроші. На сьогодні стоїть гостро питання щодо відновлення ідеології, тому що людина не може розвиватися без ідеї, без мети не лише своєї, а й суспільної, а суспільство не може жити без ідеології, інакше її місце займає вся вульгарність, бруд, гламур тощо.

Період другої половини ХХ століття характерний значною кількістю подій у державі, що негативно вплинули на моральну свідомість громадян країни та безпосередньо на формування моральної свідомості у підростаючого покоління. Так у 70-ті роки помітні серйозні прорахунки у економіці та політиці, тому що економічна реформа, що була розпочата у 1965 році виявилась не доведеною до кінця та підвела країну до передкризового стану. Тому різко проявились застійні явища, поступово знизилась темпи розвитку країни, відбувалися глибокі деформації у моральній свідомості та поведінці людей. На моральну атмосферу у

суспільстві вплинули, перш за все, економічні фактори країни, що призвели до загострення таких соціальних проблем, як безробіття та пияцтво, що є значною загрозою для національного майбутнього. У роки культу та застійної атмосфери деформувалися принципи політичного керівництва, культивувалася політика без етики та моралі, «сталінщина» розірвала єдність між політикою та моральністю, у цей час процвітали брехня, лицемірство, наглість угруповань мафіозного типу. Не може бути справжньої моральності, якщо людину сковує страх. Так як, у роки культу Сталіна боялися втратити життя, в роки брежнєвського застою боялися втратити роботу, можливість займатися улюбленою справою, виступати на захист друга, товариша, піддатися ідеологічному остракізму за правду, що породжувало брехливе виховання, розкрилося у всій непривабливості, коли почалася громадська перебудова. Проявилось низьке значення моральних цінностей, коли надмірно випиналися, абсолютизувалися ті чи інші сторони людської поведінки, реально не характеризують моральне обличчя (виконує план – значить хороший працівник, займає високий пост – значить не має погрішностей з моральної точки зору). Недовіра державою до людини на робочому місці проявлялася у постійній звітності, що має, на наш погляд, пагубний вплив на моральність людей.

Застійні явища в суспільстві, замовчування недоліків, звеличення заслуг, зрівнялівка в оцінці роботи викладачів, монотонність у навчальній роботі характеризували авторитарно-імперативну педагогіку кінця 70-80-х років у Радянському Союзі. То був період комуністичної цензури, коли жодна педагогічна робота не могла бути опублікована, якщо вона не відповідала партійній ідеології. Найважливішим завданням радянської школи у цей період вважалося комуністичне виховання, що по суті, повністю знищувало межу між навчанням та вихованням [1, с. 246-247].

На основі Республіканської науково-практичної конференції «Шляхи підвищення ефективності вивчення російської мови в школах УРСР у руслі рішень ХХУ з'їзду КПРС» (1976 р.) педагогічна преса мала висвітлювати роль російської мови та літератури в напрямі «формування комуністичних переконань», інтернаціонального та патріотичного виховання учнів, а також кращий педагогічний досвід викладання російської мови та літератури. Ідеологізація та русифікація української освіти здійснювалася планомірно й системно з метою формування в учнів зневаги до рідної мови, історії, культури, що в подальшому призвело до втрати українцями гордості за свою національність та мову.

У своїй статті «Время и нравственное развитие личности» (1979 р.) В. Соколов зауважує, що складний процес формування нової людини висуває невідомі раніше морально-психологічні проблеми. Сутність розвинутого соціалізму з'ясовується глибокими, корінними перемінами, що відбуваються

в основних сферах життєдіяльності суспільства: економічною, соціально-політичною та духовною. Ці ж зміни надають вплив і на особливості формування моральної особистості у даний період [2, с. 8]. У зв'язку з розвитком економіки у республіці кожна людина у процесі трудової діяльності розпоряджається усе більшими матеріальними ресурсами, що вимагає нових вимог до моральних якостей особистості (почуття відповідальності, самодисциплінованість). Соціально-політичні умови зрілого соціалізму характеризуються перш за все зростанням інтеграційних процесів: подальшим зближенням суспільних класів та народної інтелігенції, зміцнення нової спільності людей – радянського народу. Відповідний етап комуністичного будівництва відмічається розвитком демократії, політичною активністю трудящих мас. Усі ці умови ведуть до розширення соціалістичної бази комуністичної моралі, можна сказати, що вона виражає моральні основи радянського народу у цілому. Зросло значення таких ідейно-моральних якостей особистості, як почуття господаря своєї країни, загальнонаціональна гордість радянської людини [2, с. 11].

Нового забарвлення набирає реформування освіти після проголошення радянським урядом на чолі з М. С. Горбачовим квітень (1985 р.) курсу на прискорення соціально-економічного розвитку країни, відбуваються кардинальні зміни в суспільно-економічному житті – поступово починають відроджуватися демократичні традиції, проголошення перебудови в СРСР, що у результаті закінчилася розпадом унітарної держави. В Україні боротьба за демократичний суспільний розвиток загострилася особливо після Чорнобильської трагедії (26 квітня 1986 р.), що виявила глибинну кризу тоталітарного суспільства. З приходом до влади М. Горбачова почався процес лібералізації суспільних відносин, з'явилося прагнення до переосмислення минулого [1, с. 265].

Курс Генерального секретаря М. Горбачова спочатку лише відроджував часи хрущовської «відлиги». Мова йшла зовсім не про те, щоб змінювати систему, тому що існуюча система цілком задовольняла керівну верхівку. Цю систему прагнули лише пристосувати до нових, передусім міжнародних умов. Насправді, у першому проекті перебудови в основу ставилася технологія, а не людина, якій відводилася незрозуміла роль «людського чинника». Більшість сучасних істориків та політологів дотримуються думки, що перебудови в повному сенсі цього слова в СРСР ніколи не було. Цим пояснюється уся непослідовність його політики, постійний пошук компромісу з метою поєднати ліберально-реформаторські й комуністичні методи [1].

Разом з цим радянська педагогіка потребувала значних перемін. У свідомості суспільства відбувалися зміни із початком періоду «перебудови», так як від стану безмежної віри у правильність та доцільність безроздільного

панування комуністичної ідеології до настрою песимізму та зневіри, що призвело суспільство до занепаду моральної свідомості.

О. Целікова у своїй статті 1988 року [3] зауважує, що в даний час у державі відбувається процес становлення правди історії, перегляд значних її збочень, особливо те, що пов'язано з культом Сталіна. Переоцінити усе це – моральний обов'язок не лише сучасного покоління, але й майбутнього. Багатовіковий досвід людства підтверджує, що спотворення життєвої правди догоджаючи комусь завжди приносить значні соціально-політичні та моральні збитки. Спотворення правди життя примножує втрати, може привести до порушення моральних норм, до всюдозволеності особистості у своїх діях. Прикрашення дійсності результатів у галузі економіки, добробуту, культури, виховання, освіти, соціального способу життя не зникли. Вони виражаються у приписках до виконання планів соціально-економічного розвитку, виробництві бракованого товару, у неправдивих свідченнях політико-виховної та культурно-масової роботи, у завищеній оцінці власних заслуг тощо. Безперечно це негативно впливає на моральність людей так як знижує відповідальність особистості за суспільні справи, формується звичка обманювати суспільство та державу, товаришів по роботі: прививається аморальне уявлення наче суспільство можна дезінформувати, головне відзвітувати про успіхи на папері.

Доводиться визнати, що приділяючи велику увагу формуванню ідейно-політичних якостей особистості, довгий час недооцінювали значення і роль моралі у цьому процесі. Неможна заперечувати той факт, що про комуністичну мораль говорилось і писалось дуже багато, а на практиці у виховній роботі переважав абстрактний, поверховий підхід до проблем моралі. Результатом такого виховання стала бездуховність, аморальність, деформація таких людських якостей, як віра, любов, дружба, відданість, співчуття, безкорисливість, відповідальність. Широкого поширення серед молоді набув соціальний негативізм, громадянська пасивність, індиферентність, інфантилізм, аполітичність (1989р.).

У другій половині 80-х рр., коли у Радянському Союзі почав формуватися тип нового громадянина, виникла необхідність розробки нових підходів до виховання і навчання. У цей час відбувалися радикальні зміни в усіх сферах суспільно-політичного і культурного життя країни. Ключовою подією вважають такий соціально-політичний процес, як перебудова. Результатом стало ослаблення «залізної завіси» між СРСР і Західною Європою; розвиток і активізація демократичних процесів у суспільстві, що сприяли і гуманізації освіти, послаблення конкретної влади над усією системою суспільного життя, зокрема – інститутом освіти; скасування жорсткого ідеологічного укладу школи. Так, наприкінці 80-их років спостерігається занепад моральних цінностей, виховний процес не відповідає

поставленим вимогам. Це проявляється у ставленні до громадської роботи, легковажним ставленням до своїх колег, до життя, сім'ї.

Проголошення Україною незалежності у 1991 році сприяло суттєвим змінам у культурному житті суспільства, зокрема особливого значення набуло питання національного виховання українців, що уже отримало значні прогалини за період радянської влади. Таке спрямування освіти пожвавило інтерес науковців до історії, народної педагогіки, використання українських народних традицій у моральному вихованні учнів, формування морально-духовних цінностей та ін. На противагу радянській школі в сучасних навчальних закладах немає ідеологічного тиску, примусового вступу в громадські організації, постійного насаджування певних політичних поглядів, переконань та нівеляція особистості у колективі.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, зазначаємо, що наведені історичні чинники мають значний вплив на моральну свідомість суспільства. Виховуючись у цьому оточенні, радянська молодь отримала суперечні поняття щодо моральності особистості, що й стало поштовхом до подальшого занепаду моральних цінностей суспільства.

Література

1. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія. – Харків : ХНАДУ, 2011. – 424 с.
2. Соколов В. Время и нравственное развитие личности / В. Соколов // Молодой коммунист. – 1979. – № 6. – С. 8-14.
3. Целикова О. П. Нравственный потенциал молодого поколения / О. П. Целикова // Советская педагогика. – 1988. – № 10. – С. 33-40

Пахолок Р.

аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

УДК 37. 377

ДІЯЛЬНІСТЬ “УКРАЇНСЬКОЇ ПОРАДНІ ДЛЯ ВИБОРУ ЗВАННЯ” У ЦАРИНІ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано діяльність першого на західноукраїнських землях закладу з профорієнтації учнівської молоді – “Української поради для вибору звання”. Охарактеризовано діяльність чотирьох її секцій у напрямі профорієнтації та профвідбору учнівської молоді, окреслено внесок вітчизняних педагогів у роботу “Поради”.

Ключові слова: “Українська поради для вибору звання”, профорієнтація, профпридатність, учнівська молодь, фахове шкільництво.

Пахолок Р.

*аспірант Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ “УКРАЇНСЬКОЇ ПОРАДНІ ДЛЯ ВИБОРУ ЗВАННЯ” В ОБЛАСТИ ПРОФОРІЕНТАЦІИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

*В статтє проаналізована діяльність першого на
западноукраїнських землях заведення с профорієнтації учащейся
молодежи – “Української поради для вибору звання”. Охарактеризована
діяльність чотирьох її секцій в напрямленні профорієнтації и
профотбора учащейся молодежи, обозначен вклад отечественных
педагогов в работу “Поради”.*

***Ключевые слова:** “Українська поради для вибору звання”,
профорієнтація, профпригодність, учащаяся молодежь,
профессиональное образование.*

Pakholok R.

*post-graduate of Ternopil National Pedagogical University named after
Volodymyr Hnatiuk*

ACTIVITY “УКРАЇНСЬКОЇ ПОРАДНІ ДЛЯ ВИБОРУ ЗВАННЯ” THE CAREER GUIDANCE STUDENTS

*The article analyzed the activities of the first institutions in Western
Ukraine with the career counseling of students – “Української поради для
вибору звання”. Describes the activities of its four sections in the direction of
vocational guidance and physical fitness of students, teachers indicated the
contribution of domestic work in the “Поради”.*

***Key words:** “Українська поради для вибору звання”, aptitude,
students, vocational education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Завдання підготовки молоді до практичної діяльності, передачі їй суспільного досвіду були актуальними у всі періоди розвитку суспільства. Дана проблема не є новою, має глибоке історичне коріння. Вивчення історичного досвіду наших попередників уможливить розроблення ефективних шляхів здійснення профорієнтаційної роботи в сучасних умовах.

Існує чимало факторів, які вказують на елементи профорієнтації у ранні історичні періоди. Однак це були лише елементи. Розвиток профорієнтаційної роботи припадає на пізніший період, коли відбувається диференціація різних наук та галузей виробництва. Бурхливий розвиток виробництва висував глибші вимоги до конкретної особистості, що спричинило необхідність розроблення наукових основ відбору працівників для виконання певних функцій у конкретних видах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У середині ХІХ ст. Галичина стає осередком українського національного руху. Важливим чинником здобуття незалежності прогресивні педагоги вважали ініціативну фахово підготовлену молодь. Відстоюючи та розвиваючи ідеї Г. Сковороди щодо природовідповідної праці, положення Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці щодо єдності навчання й виховання, педагоги О. Тарнович, О. Макарушка та інші ведуть широку профорієнтаційну роботу у краї. Питанню професійної орієнтації школярів присвячені праці педагогів Галичини Я. Біленького, І. Блажкевич, Г. Врецьони, М. Галущинського, Д. Коренця, Я. Кузьміва, І. Ющишина та інших. Все більшого звучання набуває ідея створення “порадень до вибору фаху” за аналогією до західноєвропейських країн. У 1925 р. у Празі була опублікована книга Я. Яреми “Психографія в школі” [5]. Автор, відзначивши необхідність вивчення індивідуальних особливостей учнів, розробив свій варіант психограми, що базувався на працях європейських психологів та власних спостереженнях. Праця Я. Яреми значно випереджала свій час, окремі з його пропозицій можуть активно використовуватися і в сучасних школах.

Особливі заслуги належать подвижнику фахового шкільництва в Галичині Д. Коренцю. У низці праць (“За фахову школу”, “Рідна школа та реформи шкільництва”, “Фахові школи”, “Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл” та ін.) педагог обстоює необхідність розбудови професійної освіти як важливої складової неперервної освіти юнацтва. Актуальними сьогодні є міркування Д. Коренця з приводу невідповідності професійного вибору природнім задаткам і здібностям дитини. Часто буває так, зауважує педагог, що при виборі професії батьки не враховують природні нахили дитини, а керуються показним престижем тих чи інших навчальних закладів. Тому часто діти, які мають здібності й можливості до практичної діяльності, змушені навчатися у загальноосвітніх ліцеях, гімназіях. Водночас у краї не вистарчає фахівців із сільського господарства, занепадають народні ремесла. Педагог зауважує: продовжувати теоретичне навчання повинні діти, що мають до цього природні нахили, водночас молодь, що відчуває бажання практичної діяльності, повинна навчатися у фахових школах [1, с. 34].

Сучасні науковці наголошують на актуальності для сьогодення питань профорієнтації шкільної молоді. Вивченню досвіду роботи в цьому напрямі західноукраїнських освітян присвячені дослідження М. Барни, А. Вихруща, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, І. Курляк. Науковці розкривають

внесок учительства в профорієнтаційну роботу, роль і місце профорієнтації в навчально-виховному процесі тогочасних освітніх закладів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Водночас лише побіжно розкрито проблему діяльності першого українського закладу, який професійно займався професійним консультуванням учнівської молоді. Тому завданнями нашого дослідження є вивчення діяльності “Українській порадні до вибору звання”.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зазначимо, що на той час у Галичині існували єврейська та польська “Порадні”. Однак передова інтелігенція обстоювала заснування української “Порадні” для забезпечення проведення профорієнтаційної роботи серед української молоді в національному дусі. Ідея її створення була обґрунтована на засіданні “Українського технічного товариства” у 1930 р. інженером Стефанією Чижович. 6-8 листопада 1932 р. у Львові проведено психотехнічні курси, в роботі яких взяли участь 50 учителів. Тут їх ознайомили з веденням індивідуальних карт шкільної молоді, які повинні були виявити дитячі нахили і здібності. А вже 4 лютого 1932 року у Львові засновано заклад професійної орієнтації шкільної молоді “Українська порадня для вибору звання”. Новостворена “Порадні” діяла як наукова комісія при Головній управі товариства “Рідна школа”. Її членами стало 27 громадян. У повідомленні про відкриття наголошувалося, що кожна людина повинна зайняти своє місце у певній галузі виробництва відповідно до своїх фізичних та духовних можливостей, адже “невідповідний громадянин на невідповідному місці є самогубцем своєї індивідуальності та дезорганізатором життя передбаченого соціального шляху творчості” [4, с. 241].

Задля вирішення організаційних питань при УПТ було засновано організаційний психотехнічний комітет, завданням якого було ознайомлювати українську громадськість “з наукою і працею можливої консультації з вибору звання через: 1) організацію пропаганди в пресі (“Діло”, “Жіноча доля”, “Новий Час”, “Торгівля і Промисл”, “Рідна школа”, календарі і збірки “Просвіти”); 2) проведення циклу публічних лекцій з області професійної орієнтації, прикладної психології, суспільної економії та гігієни; 3) написання і виголошення рефератів у “Технічному Товаристві”, гуртках “Рідної школи”, товаристві “Зоря”, на з’їзді Українських інженерів” [2, с. 139]. У справі матеріального і технічного забезпечення діяльності профорієнтаційної установи організаційний комітет налагодив контакти з польською та єврейською професійними консультаціями у Львові, а також із зарубіжними: Психотехнічним інститутом у Відні, Психотехнічною академією у Празі, у яких запозичив

зразки необхідних для професійного консультування документів. Проводилася низка психологічних досліджень, які в сукупності зі складеними спеціалістами професійних консультацій професіографічними картами давали можливість українському юнацтву зробити правильний професійний вибір.

До першої управи “Порадні” входили: Олена Степанів-Дашкевич – голова, інженер Роман Білинський – заступник голови, інженер Іван Лучишин – секретар, Володимир Щуровський – скарбник, Іван Ющишин – “пресовий референт”, завданням якого було висвітлювати у пресі діяльність порадні. Членами порадні були П. Мечник, А. Жук, І. Довбуш, Я. Кузьмів і М. Кузикова – заступник члена управи [Тарнович О. *Огляд діяльності...* с. 228].

Позаяк одним із важливих завдань “Порадні” було залучення нових членів, то управа розгорнула широку пропагандистську та інформаційну діяльність на сторінках тогочасної преси. Цій меті слугували і підготовлені та прочитані членами доповіді й реферати. Наприклад, 11 березня 1933 р. інженер Р. Білинський виступив із доповіддю про фахове порадицтво на зборах представників культурно-освітніх та економічних установ. Прочитано інформаційні доповіді про діяльність “Порадні” у Лікарському товаристві (І. Довбуш, В. Щуровський), на з’їзді “Рідної школи” (інженер Р. Білинський), проведено пропагандистську роботу на з’їзді “Союзу українок” (І. Довбуш). Статті та замітки про діяльність “Порадні” вміщено у тогочасних газетах “Діло”, “Наш прапор”, “Новий Час”, а також у журналах “Рідна школа”, “Лікарський Вісник”, “Вогні”, “Шлях виховання й навчання”. Надруковано 300 примірників реферату Р. Білинського про фахове порадицтво, в українських часописах вміщено заклик вступати у члени “Порадні”, а також окремий заклик до всіх українських спеціалістів у галузі психології й фахового порадицтва [3, с. 228].

Управа “Порадні” вела пошук коштів для установи, організовуючи виступи перед слухачами. Так, Ілля Витанович підготував і прочитав доповідь про благодійницьку діяльність братів Симиренків, зумівши зацікавити публіку, однак економічний ефект від виступу був надто малий.

Задля ефективної організації діяльності організовано окремі секції, для яких опрацьовано “правильники”. Усвідомлюючи важливість співпраці сім’ї та школи, членами “Порадні” прочитано низку рефератів про “фахове порадицтво” для львівських школярів та їхніх батьків. Низку інформаційних матеріалів про організацію аналогічних порадень у Відні підготувала О. Залізник, у Празі – Іванів. “Порадня” підтримувала тісні зв’язки з фахівцями профорієнтаційної роботи Белеєм, Іванівим, Цурковським. За час керівництва управа провела 16 засідань, на яких займалася координуванням праці секцій та організаційними питаннями.

Зауважимо, що заклад зразу ж почав давати рекомендації зацікавленим особам у питаннях вибору професії. У 1934 р. члени “Порадні” надрукували 15 статей з питань психотехніки, педагогіки, профвідбору.

З метою збору й опрацювання матеріалів, необхідних для профорієнтаційної роботи, організовано чотири секції: педагогічну, економічно-статистичну, лікарську і секцію фахового шкільництва.

Завданнями педагогічної секції стало вивчення й розроблення основних педагогічних і психологічних питань з метою підготовки матеріалів для кваліфікування й оцінювання психічних здібностей і нахилів українців. До складу педагогічної секції входили П. Мечник (голова), М. Кузикова (секретар), Костянтина Малицька, Д. Старосольська, Софія Федорчакова, Степанія Пашкевич, Ліда Туркевичівна, Олександр Тарнович, Василь Ковальчук, Володимир Гук, І. Баб’як, Ярослав Кузьмів, Іван Ющишин, Степан Конрад, Михайло Базник, Олена Степанів-Дашкевич. Секція провела 11 засідань. Діяльність секції розвивалася у напрямі підготовки педагогічного та психотехнічного матеріалу для профорієнтаційної роботи. З цією метою секція започаткувала співпрацю з місцевими порадами, закупила найнеобхідніші книжки, передплатила ряд фахових видань. Члени педагогічної секції провели ряд анкет і тестів серед учнівської молоді краю та опрацювали результати. Зокрема, за зразком віденської поради підготували анкету і формуляр індивідуальних характеристик школярів та передали їх для практичного використання учителям початкових шкіл. Член секції І. Баб’як провів роз’яснювальну роботу серед учительства щодо правильного заповнення анкети й формулярів. Під кінець травня 1933 р. члени секції отримали короткі характеристики учнів 6 і 7 класів українських народних шкіл у Львові. Зауважимо, що в умовах відсутності оригінальних українських тестів і методик доводилося перекладати чужомовні, адаптуючи їх до умов життя української дитини. З огляду діяльності “Української поради”, підготовленого О. Тарновичем, дізнаємося, що станом на 1933 р. членами педагогічної секції “приготовано по 800 примірників відбитих на циклостилї тестів: Єркеса, Рибаківа; впорядковування слів у речення Еббінггауза й рахункового тесту, а тест Томсона для досліду загальної інтелігенції разом із пробним тестом видруковано в 1000 примірниках. З тестів, призначених для індивідуальних дослідів, приладжено: скалі інтелігенції Біне-Терманна, в виданні проф. Балея, таблиці Поппельрайтера, Портеуса, Бернштайна, деякі тести для дослідів окремих психічних диспозицій (пам’ять, увага, обсерваційність, фантазія, будування логічних внесків, суггестивність). Закуплено тест Бурдона, переложено на українську мову й приготовано до друку серію тестів проф. Балея, деякі тести чеської поради в Празі, польську анкету про

нахили й інше. По школах переведено досліди тестом Томзона (всі шесті й семі кляси) в народніх школах і декілька кляс філії гімназії і приватної жіночої гімназії С. С. Василянок, анкету про нахили майже в усіх 5, 6 і 7-класових народніх школах, а в кількох клясах тести: Єркеса, Рибаківа, Еббінггавза, рахункові й тест пермутації” [3, с. 229]. Здійснення практичного аспекта профорієнтаційної діяльності ускладнювалося слабкою матеріальною базою закладу, через що було проведено не всі заплановані психологічні та психотехнічні дослідження.

Цікаво, що “Порадня” проводила профорієнтаційну роботу і з дітьми з функціональними обмеженнями. Так, М. Гром’як працював із дітьми з порушеннями мовлення та із глухонімими. Член секції Степан Конрад опрацював дані анкет, проведених з учнями українських народних шкіл, про нахили та здібності. З 1 лютого 1934 р. у “Порадні” почав працювати фахівець із психотехніки доктор В. Метельський. Кузьмів і Перто Кривоносюк підготували індивідуальні карти, а Петро Мечник, окрім виголошеного на відкритті “Порадні” 14 травня 1933 р. реферату “Психологічні основи професійного порадицтва”, підготував також до друку зразок індивідуального листка із ширшою теоретичною статтею про індивідуальні характеристики школярів із практичними вказівками щодо заповнення таких листків. Економічно-статистична секція, очолювана інженером Р. Білінським, за чітко розробленою програмою займалася вивченням різноманітних професій і ринку праці, реалізуючи завдання “збирати й опрацьовувати статистичні матеріали про стан і можливості праці в окремих ділянках культурного й економічного життя” [3, с. 229]. До складу секції входили А. Жук (голова), І. Витанович (секретар), інженери Р. Білінський, С. Пастернак, Володимир Несторович, доктор Роман Зубик, Олена Залізняка, І. Федак. Між членами секції існував чіткий розподіл обов’язків. Так, А. Жук вивчав умови праці робітників та працівників українських суспільних установ, С. Пастернак працював зі студентами вищих фахових шкіл, висококваліфікованими працівниками – лікарями, інженерами. Об’єктом вивчення І. Витановича стали ремесла, Р. Зубика – промисел, Несторовича – торгівля, а О. Залізняка студіювала галузі діяльності, в яких найчастіше задіяні жінки. Важливо, що “Порадня” проводила систематичну роботу з випускниками середніх шкіл щодо можливостей їхнього працевлаштування – за цю ділянку відповідав Р. Білінський [3, с. 230]. Членами економічно-статистичної секції було підготовлено та розіслано по культурно-освітніх, економічних установах та станових організаціях низку анкет, опитувальників з метою збору інформації про стан українського ринку праці, щоправда, прикро, що дуже мало інституцій відгукнулися на цю важливу пропозицію. Значну роботу провів Р. Білінський: впродовж 1930-1931 та 1931-1932 н. рр. він провів

анкету з випускниками середніх шкіл “Рідної школи” (гімназій і торговельної школи у Львові) та фахово-доповнюючих шкіл. Опрацьовані результати анкет та висновки до них інженер опублікував у “Ділі” (13, 14 вересня) та в “Новому часі”. Голова секції А. Жук опублікував у часописі “Службовик” статтю “Про матеріальне положення кооперативних службовиків у світлі заробітної платні”. Публікуючи власні дослідження, українські педагоги ретельно студіювали зарубіжний досвід з профорієнтаційної роботи, а також ретельно вивчали, аналізували, узагальнювали статистичну інформацію.

Лікарська секція, хоча була і найменш чисельною за складом – лікарі І. Довбуш, В. Щуровський, студент-медик Роман Барияк – активно працювала у царині вивчення стану здоров’я шкільної молоді. Члени секції уклали “евіденційний квестіонар”, своєрідну карту здоров’я для молоді, що зверталася до “Порадні” за допомогою. Придбано необхідне для обстежень лікарське приладдя, а перед і після канікул у школах проводився медогляд – “лікарські досліджування дітей”. До проведення медоглядів залучали також лікарів Сімовича, Степанію Коренцівну.

Завданнями секції фахового шкільництва були збір матеріалів про існуючі фахові школи та курси, умови навчання та прийому до вищезгаданих закладів; збір інформаційних матеріалів про ремісничо-промислові та торговельні фірми, робота над укладенням із ними угод щодо працевлаштування випускників шкіл. До складу секції входили І. Лучишин (голова), Денис Коренець (секретар), Савина Сидорович, М. Янович, О. Залізняка, І. Лежогубська, Олена Степанів-Дашкевич. Першими кроками діяльності секції стало листування з престижними фаховими школами у Польщі щодо інформації про прийняття й умови навчання. Після збору необхідної інформації членами секції виготовлено картотеки фахових шкіл та інші допоміжні засоби для надання ефективних порад щодо вибору професії. Секція придбала також карту фахових шкіл на західноукраїнських землях, укладену С. Сидоровичівною, схему організації фахового шкільництва та інше. З метою організації діяльності бюро пошуку місць працевлаштування для шкільної молоді члени секції склали детальний організаційний план, а також картотеки торговельних, ремісничих і промислових фірм, котрі приймають молодь на практичне навчання, картотеки для “термінаторів”, що звертаються до “Порадні” за допомогою, та окремі кореспонденційні листки.

Практичне здійснення профорієнтаційної роботи розпочала “Порадня” 21 лютого 1933 р. – саме тоді управа постановила відкрити на один місяць установу для роботи з молоддю. Святкове відкриття “Порадні” відбулося 14 травня 1933 р. “Порадня” “урядувала”, тобто надавала практичну допомогу, від 15 травня до 16 липня 1933 р. по вівторках і п’ятницях від 16 до 18

години. Усього було 13 “урядових” днів, тобто 26 годин, призначених для практичної профорієнтаційної діяльності. За той час за порадою звернулося 27 осіб, із них 17 дівчат. Тестовим опитуванням було охоплено 15 осіб, медичний огляд пройшло 12 осіб. Обов’язки психотехніка виконував голова педагогічної секції П. Мечник. Допомогали йому О. Степанів-Дашкевич, Ліда Туркевичівна, Василь Ковальчук, Олександр Тарнович, Володимир Гук, Марія Кузикова. Результати проведених емпіричних досліджень та надані поради оформлено у вигляді протоколів, окремо на кожного учня. Крім того, за час існування “Порадні” видано 21 письмову інформацію та поради щодо вибору професії та діяльності фахових шкіл.

О. Тарнович зазначає, що перший рік діяльності “Порадні” був своєрідним експериментом, що приніс “цікавий матеріал і безпосередній досвід у ділянці фахового порадицтва” [3, с. 231]. Підсумки проведеної роботи обговорено на загальних зборах “Порадні”, що відбулися 27 листопада 1933 р. за участю 28 членів. Голова відкрила збори короткою промовою, а вибраний секретар В. Ковальчук прочитав протокол із основного загального збору. Інженер Лучишин зачитав звіт з діяльності “Порадні”, а К. Малицька зreferувала працю Степана Конрада “Про нахили”. “До зміцнення нової української наукової станиці, – закликав О. Тарнович, – повинно причинитися в першу чергу українське вчительство. На шляху дальшого розвитку Порадні дальша тяжка праця. Від нас самих залежатиме її розвиток для добра українського народу” [3, с. 231].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, вітчизняні педагоги були знайомі з новими європейським напрямками у профорієнтаційній роботі, адаптували їх до умов української школи. Учителство краю активно включалося до профорієнтаційної роботи. Важлива роль у наданні допомоги з вибору професії, визначенні професійної придатності українського юнацтва належить створеній у Львові 1933 р. “Українській порадні до вибору звання”. Її членами адаптовано низку зарубіжних тестів і методик для вивчення індивідуальних нахилів і здібностей українського юнацтва, розроблено оригінальні анкети задля вивчення нахилів школярів до певних видів діяльності, а також попитів на ринку праці. Результати вивчення професійних нахилів та профорієнтаційний матеріал висвітлювалися на сторінках тогочасних часописів.

Досвід вітчизняних педагогів краю з питань профорієнтації та профвідбору актуальний і в сучасних умовах. Сьогодні варто використовувати напрацювання наших попередників щодо здійснення профорієнтаційної роботи із дітьми з функціональними обмеженнями, впровадити у практичне використання розроблені Я. Яремою психограми.

Наша стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребують питання профвідбору українських юнаків до навчання за конкретним фахом; упровадження в чоловічі освітні заклади психолого-педагогічного інструментарію, як зарубіжного, так і вітчизняного; участь педагогів західноукраїнських чоловічих закладів освіти у профорієнтаційній діяльності.

Література

1. Коренець Д. Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл / Д. Коренець // Господарсько-кооперативний часопис. – 1927. – Ч. 37. – С. 34.
2. Метельський В. Аналіза психічних здатностей і теперішні вимоги життя / В. Метельський // Шлях виховання і навчання. – 1935. – Кн. 3. – С. 137-144.
3. Тарнович О. Огляд діяльності “Української Порадні для вибору звання” за час від 4-го лютого до загальних зборів (27 листопада) 1933 / Олександр Тарнович // Шлях виховання і навчання. – 1933. – Ч. 4. – С. 228-231.
4. Юцишин І. Новий культурно-суспільний почин / Іван Юцишин // Шлях виховання і навчання. – 1932. – Ч. 4. – С. 240-242.
5. Ярема Я. Психографія в школі: Зразок психографічної схеми з коментарем др. Я. Яреми, проф. Укр. Пед. Ін-ту в Празі / Яким Ярема. – Прага, 1925. – 42+IV с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Ворожбіт В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК [37.034-053.6] (477)

МЕТОД ПРИКЛАДУ ПОВЕДІНКИ В ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ

У статті указано, що основа духовно-морального виховання дитини – це передача за допомогою певних педагогічних способів і методів духовних, естетичних, морально-етичних та інших цінностей. Процес духовно-морального становлення дитини передбачає формування в особі прагнення до найвищих загальнолюдських і національних цінностей. Доведено значення використання методу прикладу поведінки у формуванні духовності дитини.

Ключові слова: *приклад, духовно-моральне виховання, дитина, наслідування.*

Ворожбит В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории педагогики и сравнительной педагогики Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

МЕТОД ПРИМЕРА ПОВЕДЕНИЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

В статье указано, что основа духовно-нравственного воспитания ребенка – это передача с помощью определенных педагогических способов и методов духовных, эстетических, морально-этических и других ценностей. Процесс духовно-морального становления ребенка предполагает формирование у личности стремления к наивысшим общечеловеческим и национальным ценностям. Доказано значение использования метода примера поведения в формировании духовности ребенка.

Ключевые слова: *пример, духовно-моральное воспитание, ребенок, подражание.*

Vorozhbit V.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of history of pedagogics and comparative pedagogics of the Kharkov national pedagogical university of the name of G.S. Skovorodu

THE METHOD OF BEHAVIOR EXAMPLE IN THE SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING OF THE CHILD

The article stated that the foundation of spiritual and moral upbringing of the child - a transfer with the help of certain pedagogical techniques and methods of spiritual, aesthetic, moral, ethical and other values. The process of spiritual and moral formation of children involves the formation of individual commitment to the highest universal and national values. The value of using the example of behavior in the formation of spirituality of the child is proved.

Keywords: *example, the spiritual and moral education, child, age features, inheritance.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Утвердження нової парадигми освіти у ХХІ столітті упродовж життя у європейському освітньому просторі, у т.ч. в Україні, з визначальними елементами „трикутника знань” (освіта, дослідження і інновації), здійснюється через досягнення якісної освіти, спрямованої на виховання людини гуманної і духовно збагаченої. У цьому контексті, на нашу думку, важливого значення набувають питання використання методів виховного впливу на особистість в умовах цілісного освітнього простору.

Ми виходимо з того, що звернення до історичного досвіду використання методу прикладу в духовно-моральному вихованні дітей в сучасних умовах сприятиме гармонізації суб'єкт-суб'єктних відносин учасників виховного процесу, дозволить реалізувати завдання Концепції духовного розвитку України за сталими моральними взірцями, ієрархії морально-етичних цінностей (від нормативних, таких, як добро і зло, справедливість, прекрасне і потворне до призначення людини, людських ідеалів, норм, принципів життєдіяльності тощо, що лежать у основі всіх вчинків, діяльності людини) та складових моральності (моральні почуття, переконання, діяльність, відносини), переорієнтації свідомості підростаючого покоління з утилітарних, споживацьких на вищі ціннісні основи, актуалізації екологічних імперативів і повернення до духовних витоків, що сприятиме вирішенню проблем збереження духовно-релігійної, культурної та громадянської самоідентифікації українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Останнім часом педагогічна проблематика духовно-морального виховання дітей активно розробляється на науково-теоретичному, методичному і практичному рівнях. Про це свідчать узагальнення окремих питань методології духовно-морального виховання через призму педагогічної антропології у працях українських і російських учених (І. Аносов, І. Бех, С. Гончаренко, М. Култаєва, Н. Радіонова, О. Сухомлинська, Б. Ступарик). Окремі аспекти формування духовних

цінностей дітей та молоді у творчій спадщині видатних педагогів, місце духовно-морального компоненту в структурі особистості вчителя та його виховної місії представлено в історико-педагогічних дослідженнях М. Богуславського, М. Євтуха, С. Золотухіної, Т. Ільїної, Н. Побірченко, С. Саяпіної. Важливе значення мають пропозиції щодо організації виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах, обґрунтовані у працях О. Алексюка, В. Гриньової, В. Мухіної, О. Савченко, Г. Шевченко.

Ретельне вивчення праць указаних вище авторів підтвердило, що дослідження цілісного процесу історії становлення і розвитку духовно-морального виховання учнів у закладах загальної освіти України на теперішній час відсутнє.

Формулювання цілей статті. У статті розкриємо роль прикладу як методу виховного впливу, доцільність його використання в духовно-моральному вихованні дітей. Для нашого дослідження визначальним є розгляд педагогічно цінного історичного досвіду використання прикладу в організації духовно-морального виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дія прикладу як методу виховання ґрунтується на відомій закономірності: явища, які сприймаються органами чуття, швидко і без зусиль зберігаються у свідомості, оскільки не потребують ні розкодування, ні перекодування, якого вимагає будь-яка мовленнєва дія. Тому приклад – найбільш прийнятний шлях до корекції поведінки дитини. Спираючись на ідеал, приклад, норми, які склалися, вихованець часто може сам змінити свою поведінку і регулювати свої вчинки, що можна назвати саморегулюванням. Велике виховне значення в цьому випадку мають позитивні зразки і приклади поведінки та діяльності інших людей. Є твердження про те, що для духовного розвитку особистості потрібні три умови: великі цілі, великі перешкоди і великі приклади.

Суть позитивного прикладу як методу духовно-морального виховання полягає у цілеспрямованому і планомірному використанні кращих зразків моральної поведінки і добродійної діяльності інших людей для спонукання дітей до наслідування комунікативної поведінки, стимулом активної роботи над собою, засобом розвитку й удосконалення особистісних якостей і подолання наявних недоліків. Виховне значення прикладу визначається його соціальною цінністю. В прикладі для наслідування закладено соціальний досвід, результати діяльності і поведінки інших людей. Для досягнення цілей духовно-морального виховання виховне значення мають позитивні приклади, які насичені ідейним змістом, свідчать про високий рівень розвитку духовних якостей особистості (чи колективний, сукупний образ) і можуть слугувати взірцем.

Психологічною основою прикладу є наслідування. Завдяки йому діти оволодівають соціальним моральним досвідом. У процесі наслідування психологи виділяють три етапи: 1) безпосереднє сприймання конкретного образу іншої людини; 2) формування бажання діяти за зразком; 3) синтез самостійних і наслідувальних дій, що виявляється у пристосуванні до поведінки прикладу, взірця для наслідування [4, с. 48]. Особливо вираженим прагненням ототожнювати себе з популярною особистістю, героєм відрізняються молодші підлітки. Сила впливу прикладу полягає в тому, що навколишні не нав'язують дітям своїх поглядів, вчинків, діти самі помічають їх, вони привертають увагу і сприймаються дітьми як взірець поведінки.

Виховні функції прикладу різні: він може слугувати педагогу для конкретизації певного теоретичного положення; на прикладі можна довести істинність певної моральної норми; він є переконливим аргументом; може спонукати до певного типу поведінки. Особливість виховного впливу прикладу полягає в тому, що він діє своєю наочністю і конкретністю. Приклад може мати довготривалим, а також може бути короткотривалим, впливати на координацію окремих поведінкових позицій в конкретній життєвій ситуації. В роботі з підлітками і учнями старших класів слід мати на увазі, що вони вже не сліпо наслідують приклад, а критично ставляться до пропонованого їм зразка. Але своєрідний життєвий досвід призводить до того, що вони іноді наслідують не те, що гідне такого наслідування. Одним з недоліків виховання на позитивному прикладі, який досить часто спостерігається у виховній практиці, є поверхове розкриття окремими вихователями (батьками і вчителями) суті прикладу, що виявляється в простому переліченні позитивних героїв художніх творів, кінофільмів, кращих учнів. Досвід переконує, що є потреба більш детально розкривати пропонований приклад для наслідування, образно показувати його позитивні якості, викликати в учнів захоплення ними і бажання наслідувати їх.

Слід враховувати, що характер діяльності з наслідування змінюється з віком, у зв'язку з розширенням соціального досвіду дитини, в залежності від її інтелектуального і морального розвитку. Молодший школяр зазвичай обирає для наслідування готові зразки, які впливають на нього як зовнішній приклад. Наслідування в підлітків супроводжується відносно самостійними судженнями, має вибіркового характеру. В юнацькому віці наслідування суттєво перебудовується: воно стає більш усвідомленим і критичним, спирається на активну внутрішню переробку зразків, які сприймаються, пов'язано із зростанням ролі ідейно-моральних і громадянських мотивів.

Серед переваг використання прикладу як методу духовно-морального виховання варто вказати, що за допомогою нього увага дітей зосереджується на морально, духовно, естетично привабливих образах, їх моральна свідомість забезпечується внутрішньою впевненістю і

стабільністю. Ставлення дітей до «прикладу» виражає міру розвитку в них прагнення до свідомого ідеалу, або свідчать про захоплення сумнівними ідеалами в без свідомому наслідуванні.

У контексті досліджуваної проблеми слухними вважаємо міркування, які висловлював І. Кант про вимоги до прикладу у вихованні, серед них: школа повинна жити за законами майбутнього, тому приклад поведінки має орієнтувати дитину на перспективне соціальне середовище; усі діти різні; однаковими вони повинні бути тільки у правах і свободах; основа сучасної школи — повага до внутрішнього світу дитини; шкільний простір має бути аурою добра, місцем, де учень повинен знаходити захист як від негараздів навколишнього світу, так і від самого себе; діти — це правда про дорослих, які їх виховують [2, с. 261].

Залежні від типу впливу на свідомість вихованців приклади можна угрупувати таким чином: 1) приклади безпосереднього духовно-морального впливу; 2) приклади опосередкованого духовно-морального впливу. До першої групи традиційно відносять особистий приклад вихователя, приклад товаришів, позитивний приклад людей, з якими діти перебувають у постійному контакті. До другої групи – приклади життя і діяльності видатних особистостей, приклади з історичного минулого свого народу, країни, приклади з літератури і мистецтва.

Серед вимог до використання прикладу як методу духовно-морального виховання варто наголосити на таких: дотримання принципів організаційної динамічності, пріоритетності гуманістичних цінностей, гнучкості та партнерства, технологічності виховного процесу, системності і комплексного підходу до виховання духовності, синергетичності, діалектичності суб'єкт-об'єктних відносин учасників виховного процесу, екзистенціально-особистісного спілкування, свободи вибору, соціокультурної ідентичності, природовідповідності виховання; узгоджуваності прикладу поведінки змісту процесу формування духовних основ особистості, пріоритетності толерантності, несилового протистояння добра і зла, або ж ненасильства.

Основними умовами ефективності застосування прикладу в практиці духовно-морального виховання варто виокремити наступні: забезпечення високої особистісної взірцевості вихователя; громадська цінність прикладу; реалістичність і відповідність конкретно історичним і культурним умовам життя суспільної групи; близькість і узгоджуваність з інтересами і прагненнями вихованців; яскравість, емоційна забарвленість, зараженість прикладу; використання прикладу в комплексі з іншими методами і засобами виховного впливу.

Нині дитина постійно перебуває в інформаційному полі, її душа потребує спілкування з ідеалами добра. У цьому плані цінним є історичний досвід духовно-морального виховання. Наприклад, О. Духнович –

організатор народного виховання в Закарпатті, підкреслював незаперечну роль батьківського прикладу духовно-моральної вихованості: патріотизмом, чесністю, працелюбністю, гідною поведінкою в сім'ї та поза нею. Не менш важливим у справі виховання підростаючого покоління є авторитет учителя: „Учителю також на совісті буде, щоб у дітях народолобіє збуджував і у серцях їх закипала любов до своєї народності, бо людина без народності є подібна... вовку, якому усякий ліс є вітчизна, де братію знаходять” [1, с. 201].

Просвітник М. Пирогов уважав, що найдієвішим засобом духовно-морального виховання є приклад вихователя, наставника. Велике значення надавав самостійній роботі вчителів над підвищенням рівня знань і над удосконаленням своєї майстерності. З цією метою запровадив взаємні відвідування уроків та обмін досвідом. Основою виховного впливу уважав шанобливе, щире ставлення до вихованця, що спирається на глибокі знання вікової психології та фізіології. Вищим проявом педагогічного гуманізму уважав здатність педагога «дивитися на духовну сторону життя юнака і дитяти, як на святий храм», самоцінний по суті [3, с. 431]. Цей храм слід берегти, вдосконалювати, зміцнювати, не дозволяти брехні і блюзнірству проникати в нього. Педагог був переконаний, що внутрішній світ людей різних за віком своєрідний завдяки уяві. Тому вихователь не повинен нав'язувати поняття і логіку «дорослого» життя, а намагатися зрозуміти уяву вихованця і допомогти прийти істини на основі уже сформованих моральних імперативів. Порівняння сприйняття світу в юному і зрілому віці сприяють рішенню ще одного завдання, що є необхідним для бачення цілісної картини світобудови – подолання однозначної лінійності часу.

Слушними в наш час вважаємо наступні поради. Наставник, який хоче зробити людьми своїх вихованців, віддає перевагу духу над формою, живій думці над мертвою буквою. Він бачить в науці не тільки збірник знань, а й могутній засіб впливу на моральну сторону виховання. Реалізуючи виховну мету, вчитель не примусить дитину вивчати науку одними устами, але направить її на розвиток певної душевної здібності.

Прихильник ідеї християнської гуманності П. Юркевич вірив у перетворювальну силу прикладу. Він наголошував, що обов'язок вихователя – показати приклад поваги людини, плекання унікальної особистості. Через призму філософії серця педагог довів, що ефективність навчання залежить від морального спрямування виховного процесу: „Школа – це „союз живий та одухотворений” [7]. Аналіз творчої спадщини П. Юркевича переконує, що в своїй дидактичній концепції він спирався на праці німецького педагога Й. Гербарта. Цінним, на наш погляд, є тверде

переконав П. Юркевича у значущості чуттєвого досвіду як основи прикладу для наслідування в духовно-моральному вихованні.

Також встановлено, що ідеологія християнської педагогіки пронизує поради П. Юркевича щодо створення умов для духовно-морального виховання у школі, яку дитина має сприймати «як радість і благо», увесь шкільний дух має пробуджувати любов і бажання навчальної праці. Школа має стати приязним і священним місцем для дітей, де панує моральна атмосфера свободи, радості і добродійності. Вихователь, наставник мав щомиті давати приклад емоційно насиченого морально-естетичного сприйняття істини, добра і досконалості. З позицій загальнолюдських і християнських цінностей П. Юркевич розглядав приклад в духовно-моральному вихованні як дійовий засіб самовдосконалення, самоочищення, наближення до душевного блага – натхнення [7].

Щодо практики організації загальної освіти у другій половині XIX століття до вчителів висувалися вимоги: показувати дітям приклад дотримання Закону Божого, виховувати доброслав'є, бути взірцем свідомого прояву почуття обов'язку перед государем, керівництвом і ближнім; давати приклад простого уявлення про довкілля. Рекомендувалося поєднувати функції святенництва і викладання [5].

У Правилах для виховання віднайдено слушні методичні поради щодо використання методу прикладу: використання прикладу ґрунтується на всебічному знанні індивідуальності вихованця; вихователь повинен підпорядковувати собі вихованця на основі незаперечного авторитету і любові; використовувати приклади позитивного змісту, уникаючи прикладів негативної поведінки, які так само можуть бути емоційно яскравими і спонукати дитину до наслідування; уникати в безпосередніх моральних впливах на вихованця ніяковості, примушування, будь-якої форми насильства; приклад є спонукою до виконання виховних вимог, передбачає чистоту насолоди, або усвідомлення різниці негативних і позитивних прикладів, а також – прагнення ідеального і прекрасного [5, с. 61 – 62].

У Правилах наголошувалося, «...якщо учень не звикне бачити у вчителеві живий образ умыннїа, сумлыннїа, добросовысности, не буде поважати його, не прагнутиме наслыдувати його», результати навчання будуть низькими. «Якщо учень бачить в учителеві моральний ыдеал, відчуває шанобливий острах, один лиш погляд, одне слово такого учителя привертає увагу учня, спонукає до навчальної і моральної сумлінності, соромить, заохочує, оживляє, спрямовує» [там само].

Керуючись засадами православної педагогічної думки, відомий педагог К. Ушинський наголошував на необхідності створення умов для розвитку в дитині кращих душевних потенцій і добрих нахилів. У прикладі добродійної поведінки педагог вбачав єдиний шлях дієвої боротьби і пригнічення в дитині

природжених недобрих потенцій. Якщо дитина сприймає зло і реалізує себе в недобрих вчинках, зло в її душі вкорінюється. Виховувати ж добрі нахили означає не давати поживи поганим [6, т. 6, с. 380]. Тому приклади поведінки дорослого оточення дитини, за К. Ушинським, повинні носити і раціональний, і ірраціональний характер. «Наука вивчає тільки те, що можна збагнути, релігія спрямовує дух людини до вічного й вічно незбагненого. Свідома думка є основою науки; вроджена в кожній людині віра – основою релігії» [6, т. 1, с. 304 – 305].

За К. Ушинським, цінність прикладу як методу виховання виражається в силі творчого, розумового, фізичного напруження. Беручи до уваги постулати духовної культури, К. Ушинський рекомендував відмовитися від педагогіки страху, підтримки дисципліни засобом заохочень і покарань, керуватися здоровим глуздом і гуманністю. Так, педагог виділяв особливості використання прикладу з метою формування духовності особистості: кожен приклад має розкривати характер, спонукати проявляти особистісні властивості, індивідуальні якості тощо; приклад для наслідування завжди має узгоджуватися з християнською моральністю [6, т. 6, с. 348].

Вивчення стану духовно-морального виховання сучасної учнівської молоді свідчить про пряму залежність від рівня загальної культури найближчого оточення дитини. Як довідуємося з результатів аналітичних оглядів, суттєвих змін зазнали культурні цінності сучасних батьків і, як наслідок, дітей. Так, 45% дорослих віддають перевагу художнім цінностям західного зразка, що не завжди є орієнтованими на високі духовно-моральні цінності. 57% батьків із задоволенням переглядають низькопробні бойовики та трилери, які нерідко пропагують у стосунках з оточенням культ сили, жорстокості, бездуховності й цинізму. Діти сприймають цю інформацію, яка шкодить особистості, що розвивається. Відсоток батьків, які віддають перевагу вітчизняному мистецтву, значно менший – 32%. Подібна трансформація культурних цінностей негативно впливає на духовний розвиток дитини.

Опитування сучасних школярів підтверджує, що найпопулярнішими мультфільмами багатьох з них є західні стрічки не досить гуманної спрямованості, герої яких прагнуть нашкодити один одному. Дбаючи про духовно-моральне виховання дітей, батькам слід ретельно контролювати якість культурного продукту, який вживають діти. Для цього необхідно формувати домашню відеотеку фільмів і мультфільмів духовно-моральної спрямованості. Велике значення має й вибір кінофільмів, театральних вистав для колективного перегляду й обговорення. Добре, коли вони дають привід для роздумів, допомагають тим, хто навчається, зрозуміти складні почуття і думки інших людей. Важливе значення у виховній роботі мають

приклади добросовісної поведінки, праці і навчання, які виявляють кращі учні. Проте їх необхідно тактовно використовувати.

Дослідження свідчить, що ідеали молодших школярів і підлітків втілюються в основному в конкретних людях. У старших класах й у ВНЗ великого значення набувають узагальнені ідеали. Тому важливо використовувати образи героїв літературних творів і кінофільмів. Таким чином, читання художньої літератури з форми відпочинку перетворюється на дієвий засіб виховання й самовиховання молодих людей. Важливо допомогти обрати для читання такі книги, які навчали б правильно поводитись. При цьому необхідно привчати до осмисленого читання, до аналізу вчинків і дій героїв літературних творів, до зіставлення їх з особистою поведінкою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що основою духовно-морального виховання дитини є передача за допомогою певних педагогічних способів і методів духовних, естетичних, морально-етичних та інших цінностей. Духовність є людською якістю, властивістю психіки, яка відіграє важливу роль у становленні, функціонуванні та розвитку особистості і пов'язана з системою її цінностей. Процес духовно-морального становлення дитини передбачає формування в особі прагнення до найвищих загальнолюдських і національних цінностей. Визначну роль у формуванні духовності дитини відіграє приклад поведінки батьків, вихователя, близького оточення.

Подальшого вивчення потребують питання способів актуалізації уваги громадськості до проблем формування позитивного прикладу для духовно-морального виховання молоді.

Література

1. Духнович О. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / О. В. Духнович // Історія української школи і педагогіки : Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар ; За ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, КОО, 2003. – С. 200 – 205.
2. Кант И. Собрание сочинений / И. Кант / : В 6 томах. – М. : Наука, 1965. – Т. 4, ч.1. – С. 261 – 262.
3. Пирогов Н. И. Речи сказанные Н. И. Пироговым / Н. И. Пирогов // Сочинения в 2-х т. – СПб. : Тип. М. М. Столюсевича, 1900. – Т. 1. – С. 427 – 445.
4. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Е. О. Помиткін : Монографія. – К. : Наш час. – 2007. – 280 с.
5. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – СПб. : МНП, 1874. – 72 с.
6. Ушинський К. Д. Твори в шести томах / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1954.
7. Юркевич П. Д. Курс общей педагогике с приложениями / П. Д. Юркевич. – М., 1869. – С. 30.

Байдала В.

аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

УДК 371.134

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЦІ

У статті визначено різні трактування науковцями поняття «гендер». Розкрито суть гендерного підходу. Обґрунтовано теоретичні основи реалізації гендерного підходу у педагогіці.

Ключові слова: *гендер, гендерний підхід, педагогіка, статево-рольове виховання.*

Байдала В.

аспірант кафедри теорії та методики професійного образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

В статье определены разные трактовки понятия «гендер». Раскрыта сущность гендерного подхода. Обоснованы теоретические основы реализации гендерного подхода в педагогике.

Ключевые слова: *гендер, гендерный подход, педагогика, полоролевое воспитание.*

Baidala W.

post-graduate student of the department of the Theory and Methodology of Professional Education of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE GENDER APPROACH IN PEDAGOGICS

Different interpretations of the concept “gender” are determined in the present article. The essence of gender approach is revealed. Theoretical bases of gender approach realization in pedagogy are justified.

Key words: *gender, gender approach, theoretical bases, pedagogy, gender-oriented up-bringing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кардинальні зміни, що відбуваються в сучасному соціумі, зниження рівня культури у спілкуванні між представниками різної статі, поширення «ринкових» типів стосунків між людьми зумовлюють актуальність проблеми взаємовідносин між чоловіками та жінками. Разом з тим важливо відзначити наявність суперечливих тенденцій у гендерній проблематиці. З одного боку, активно

стираються відмінності між соціальними ролями обох статей, відбувається поступове звільнення членів суспільства від багатьох застарілих гендерних стереотипів, пов'язаних з традиційними поглядами на призначення і роль чоловіка та жінки. Сучасне життя характеризується більшою свободою у висловлюванні людиною думок та поглядів, толерантністю до емоційних проявів і поведінки іншої особистості (наприклад, раніше хлопцям і дівчатам навіювалось, що справжній чоловік не може плакати на людях, а жінці не лічить першою знайомитися з чоловіком, який їй сподобався).

З іншого боку, «розмиття» гендерних ролей призвело до того, що значна кількість юнаків не спроможна виконувати елементарну чоловічу роботу по дому, нести відповідальність за благополуччя своєї сім'ї та виховання дітей. У свою чергу, багато жінок не прагнуть і не здатні підтримувати домашній затишок, створювати доброзичливу атмосферу в родині та вести домашнє господарство. Психологічні відмінності та хибне уявлення про взаємовідносини між полами призводить до виникнення конфліктів між чоловіками та жінками. Оскільки одну з провідних ролей у виховання молоді, в тому числі й у гендерному плані, виконують освітні заклади, дослідження проблеми реалізації гендерного підходу в навчально-виховному процесі має зайняти гідне місце в педагогічній теорії та практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукової літератури, проблему гендерних взаємовідносин досліджували такі вчені, як С. Бадмаєва, Е. Еріксон, В. Каган, І. Кон, Т. Машихина, З. Фрейд та інші. Вагомий внесок у вивчення питань гендерного виховання дітей зробили Є. Аркін, П. Блонський, Л. Виготський, А. Молль та інші. Крім цього, слід відзначити низку публікацій, що були присвячені висвітленню різних аспектів статевого й статево-рольового виховання виховання школярів (О. Богданова, В. Гоголіна, В. Дудукалов, В. Колбановський, Т. Машихіна В. Петрова, В. Сухомлинський), виховання особистості у процесі статево-рольової соціалізації, формування її статево-рольової поведінки (М. Радзивілова, Л. Столярчук), становлення гендерної ідентичності молоді (М. Толстих), формування культури статевого взаємовідносин (Е. Каменська, І. Кирилова, Т. Кузнецов та інші).

Незважаючи на те, що багато сучасних наукових праць присвячено вивченню різних питань реалізації гендерного підходу в педагогічній галузі, ця проблема на гідному рівні не вирішена, що зумовлює необхідність її подальшого дослідження.

Метою статі є визначення теоретичних основ реалізації гендерного підходу в педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел дозволив установити, що гендер є важливою дефініцією, яка використовується для характеристики соціальних відносин між статями. Уперше цей термін,

який походить від англ. слова *gender* – рід, було використано у 1975 р. у дослідженнях, які проводились в руслі ідеологічного руху фемінізму. Трохи пізніше це поняття застосовувала у своїх публікаціях американська дослідниця Дж. Скотт для розмежування біологічного й соціального тлумачення рольових відносин між чоловіками та жінками.

У сучасній науковій літературі пропонуються різні визначення поняття «гендер». Так, Т. Гурко розглядає його в таких основних значеннях: як індивідуальну статеву ідентичність особистості та її подальше співвідношення себе з фемінінними або маскулінінними якостями; як структурне положення жінки та чоловіка в різних сферах життєдіяльності суспільства (політика, культура, релігія тощо); як сукупність якостей та вмінь, які мають бути притаманні кожному «справжньому чоловіку» або «справжній жінці» в конкретній культурі в конкретний проміжок часу [1].

Українська «Енциклопедія освіти» визначає, що в гендері відображаються не тільки біологічні відмінності між чоловіками та жінками, але й розбіжність між соціально-психологічними жіночими та чоловічими ролями в соціумі [2]. М. Кімелл трактує поняття «гендер» як соціально-сформовані психологічні риси, ознаки та особливості поведінки особистості, що детерміновані її статтю [4].

Н. Приходькіна у своєму дисертаційному дослідженні характеризує гендер як сукупність цінностей, норм, поведінки, ролей, способу мислення чоловіків і жінок, набутих ними в процесі соціалізації, яка в кожному суспільстві може бути різною й навіть протилежною [5]. Схоже визначення пропонує Н. Чухім, яка розглядає гендер як соціально-культурний конструкт, який характеризує статеву роль не тільки як прояв наперед заданої природи, а й як систему очікувань адекватної поведінки. Дослідниця також звертає увагу на те, що існує величезна різниця між сприйняттям статевих характеристик та поведінки в різних культурах. Причому характеристика, яка в одній культурі сприймається та оцінюється як жіноча, в іншій може набути чоловічого «характеру» [7].

На підставі вивчення наукових праць з окресленої проблеми [3; 5; 6] відзначимо, що в контексті дослідження гендер розуміється як соціальна стать людина, яка диктує їй певні норми поведінки й цінності. У свою чергу, гендерний підхід сприймається нами як методологічна орієнтація в діяльності й поведінці, яка дозволяє людині забезпечувати та підтримувати процес гендерного самопізнання і самореалізації, сприймати різницю в соціальній поведінці та сприйнятті іншої статі як дію передусім механізмів соціалізації.

Слід зауважити, що в останні роки інтенсивними темпами розвивається нова галузь педагогічних знань – гендерна педагогіка, яка

вивчає особливості навчання й виховання людей різної статті, причому ті особливості між ними, які зумовлені не фізіологічними відмінностями, а соціальними ролями, котрі традиційно виконують у певному соціумі представники чоловічої чи жіночої статті, сталими стереотипами, які домінують у ньому. Саме в межах гендерної педагогіки почав використовуватися новий для цієї науки гендерний підхід, який зорієнтований на становлення гендерної культури молоді. Ця культура проявляється передусім у здатності особистості розбудовувати гармонійні стосунки з чоловіками та жінками на основі прояву взаємоповаги, визнання гідності й рівноцінності обох статей.

Л. Столярчук [6] підкреслює, що культурологічна складова в освіті сьогодні набуває особливої значущості, бо сучасне виховання передбачає не тільки розвиток інтелекту молодої людини, що забезпечує формування її гендерної самосвідомості, але й звернення до почуттів, цінностей особистості, що стимулює прояв нею гуманістичного ставлення до чоловіка й жінки та їх взаємовідносинам як цінності, а також до стратегій гендерної поведінки, спрямованої на подолання гендерних стереотипів. У світлі цього впровадження гендерного підходу в педагогіці спрямоване на розвиток особистісного потенціалу представників обох статей, створення педагогічних умов для осмислення їхньої природної суті кожним учасником навчально-виховного процесу, досягнення сенсу організації гуманних взаємовідносин між чоловіком на жінкою на основі прояву взаємоповаги й толерантності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна підсумувати, що основна ідея реалізації гендерного підходу в педагогіці полягає в тому, що під час організації та реалізації навчально-виховного процесу педагог має забезпечувати гармонізацію статево-рольової взаємодії між дітьми, молодими людьми на основі дотримання рівності їхніх прав і можливостей в плані повноцінної самореалізації незалежно від статевої належності.

У майбутньому дослідженні планується дослідити педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до формування гендерної культури учнівської молоді.

Література

1. Гурко Т. Социология пола и гендерных отношений / Т. Гурко // Социология в России / под ред. В.А. Ядова. – М. : Изд-во Института социологии РАН, 1998. – С. 173-195.
2. Енциклопедія освіти / під ред. В.Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Каменская. – М., 2007. – 385 с.
4. Кімелл М. Гендероване суспільство // М. Кімелл ; пер. з англ. С. Альошкіної. – К. : Сфера, 2003. – 490 с.

5. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Приходькіна. – Київ, 2008. – 214 с.
6. Столярчук Л. И. Концепция гендерного воспитания в «славянке» / Л. И. Столярчук // Грани познания. – 2010. – №2(7) [Электронный ресурс]: Режим доступа // www.grani.vspu.ru/
7. Чухим Н. Д. Гендер та гендерні дослідження в ХХ столітті / Н. Д. Чухим // Рівність жінок та чоловіків : «Світові тенденції і українські реалії». – К., 2001. – С. 59-65.

Будур А.

аспірант кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.01.48

СТРУКТУРА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається процес структурування концептуальної моделі соціально-педагогічної системи формування культури здоров'я особистості учнів загальноосвітньої школи. Обґрунтовані її структурно-функціональні компоненти та умови ефективного впровадження вищеозначеної моделі в освітньо-оздоровче середовище загальноосвітньої школи.

Ключові слова: модель, система, соціум, функція, управління, блок, цінність.

Будур А.

аспірант кафедры теоретических, методических основ физического воспитания и реабилитации Славянского государственного педагогического университета

СТРУКТУРА КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается процесс структурирования концептуальной модели социально-педагогической системы формирования культуры здоровья личности учащихся общеобразовательной школы. Обоснованы ее структурно-функциональные компоненты и условия эффективного внедрения модели в образовательно-оздоровительную среду общеобразовательной школы.

Ключевые слова: модель, система, соціум, функція, управління, блок, цінність.

Budur A.

graduate student, the chair of theoretical and methodical foundations of physical education and rehabilitation, Slavyansk State Teachers Training University

CONCEPTUAL MODEL STRUCTURE IN SOCIAL-PEDAGOGICAL SYSTEM OF HUMAN'S HEALTH CULTURE IN COMPREHENSIVE SCHOOL

The article describes the concept model of social-pedagogical system, developing human's health culture in comprehensive school. Structural blocks and conditions of effective model implementation in health-educational process are proved in the article.

Key words: *model, administration, unit, society, function, value, system.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Закон України "Про освіту" визначає, що школа має не лише давати знання, але й формувати культуру здоров'я своїх учнів, яка є потужним духовно-ціннісним чинником загальнолюдської культури людини, що об'єктивно відображає рівень цивілізаційного розвитку суспільства, його перспективу на майбутнє [10].

У законі України "Про загальну середню освіту" одним із основних завдань школи є "...виховання у дітей і підлітків свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів". Ці завдання набувають оновленого змісту та значної ваги у зв'язку з прийняттям "Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті" й цільової комплексної програми "Фізичне виховання – здоров'я нації", що затверджені Указом Президента України від 1 вересня 1998 року № 963/98. У цих стратегічних документах визначено пріоритетні напрямки державної політики в галузі охорони здоров'я нації [10]. Потреба в розробці та впровадженні в практику означених програм обумовлено тим, що в Україні останнім часом чітко визначилась негативна тенденція погіршення здоров'я підрастаючого покоління. Так, ряд відомих вчених, таких, як, М.Амосов, О.Бендет, І.Бех, В.Горащук, В.Григоренко, І.Мурахов, С.Омельченко, наводять дані наукових досліджень про те, що 75 – 80 % учнів загальноосвітніх шкіл мають певні відхилення в стані здоров'я. Основними з цих захворювань є: серцево-судинні та шлунково-кишкові захворювання, захворювання нирок, органів дихання, крові,

центральної нервової системи, опорно-рухового апарату, ендокринної системи, обміну речовин [1, 4, 5, 7, 8, 11, 12].

Відомі вчені, такі як Г.Апанасенко, І.Бех, В.Горащук, В.Григоренко, С.Омельченко звертають увагу на те, що означену проблему ефективно можна вирішити тільки в умовах розбудови керованих виховних здоров'ятворчих систем, навчально-виховних закладів нового типу – Шкіл сприяння здоров'ю. Вчені наголошують на тому, що такий підхід є досить ефективним, і про це свідчить міжнародний науково-практичний досвід [3, 9, 13] вирішення цієї особливо важливої для України соціально-педагогічної проблеми [3, 4, 5, 6, 7, 8, 12].

У зв'язку з викладеним тема дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідницької роботи кафедри теоретичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету, що виконується за проблемою “Оптимізація фізичного виховання та оздоровлення учнів загальноосвітніх шкіл” у структурі державної програми “Вчитель” (протокол № 5 від 26.12.2008 р.), “Фізичне виховання – здоров'я нації” (пункт 36 цільової комплексної програми) та зведеним планом науково-дослідної роботи в галузі духовного виховання, фізичної культури та спорту на 2010 – 2015 рр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Результати теоретичного дослідження проблеми розвитку, збереження психосоматичного здоров'я учнівської молоді, формування її культури здоров'я свідчать, що вирішення цієї негативної соціально-педагогічної проблеми лежить в площині удосконалення механізмів управління системою навчально-оздоровчої діяльності сучасної загальноосвітньої школи [3, 4, 5, 6, 7, 12, 13]. У наукових роботах таких відомих вчених, як М.Амосов, Г.Апанасенко, І.Бех, В.Горащук, В.Григоренко, В.Кремень, І.Муравов, С.Омельченко, О.Яременко, аргументовано доведено, що одним із найефективніших методів пізнання та вирішення вищезначеної проблеми є моделювання систем особистісно орієнтованого формування психосоматичного здоров'я, культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи, який потребує подальшого дослідження та практичного використання в освітньо-оздоровчому просторі України [1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14].

Формулювання цілей статті. У зв'язку з викладеною аргументацією напрямків вирішення вищезначеної соціально-педагогічної проблеми мета статті полягає у проєктивній розробці концептуальної моделі особистісно орієнтованого формування психосоматичного здоров'я, культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи, яка є гносеологічною основою трансформації типового навчального закладу в школу сприяння здоров'ю учнів.

Методологічну основу досягнення мети дослідження склали фундаментальні наукові праці П.Анохіна [2], І.Беха [4], В.Горащука [5], В.Григоренка [6, 7, 8], Д.Джонсона [9], С.Омельченко [12], О.Яременка [14], на засадах яких ми використали сучасні методи моделювання інноваційної педагогічної системи [4, 5, 6, 9, 12, 14] на науково-дослідницькій базі кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету та загальноосвітньої школи № 10 міста Дружківка Донецької області.

Викладення основного матеріалу дослідження. Проективна розбудова та обґрунтування концептуальної соціально-педагогічної моделі виховної системи особистісно орієнтованого формування у учнів культури здоров'я здійснювалася за умови, що означена модель є евристичною і тому не потребує спеціальних математичних обґрунтувань та розрахунків [2, 7, 11]. Евристично-педагогічна структура цієї моделі забезпечує її гнучкість, можливість ситуативної заміни, корегування, ампліфікації її показників, величин, характеристик, що створює оптимальні умови прогнозування розвитку, поведінки, управління, модернізації виховних систем вищезначеного типу в освітньо-оздоровчому середовищі загальноосвітньої школи [2, 4, 7, 8, 9, 12, 13].

Отже, сформоване теоретичне та організаційно-педагогічне підґрунтя проективної розробки концептуальної моделі особистісно орієнтованої виховної системи формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я дозволило нам структурувати її як блокову систему, що має наступну структурно-функціональну будову:

- Системо-утворюючий та системо-стабілізуючий блок, динамічним компонентом якого є зміст нової парадигми освіти і виховання, інформація педагогічної діагностики стану психосоматичного здоров'я учнів, їх відношення до формування особистісної культури здоров'я, рівня сформованості особистісної їх культури здоров'я та дані відносно професійно-педагогічної вмотивованості педагогів школи в означений процес. Системо-утворюючий вплив цього блоку в структурі означеної моделі реалізується шляхом таксономії виховної мети та освітньо-оздоровчих завдань цієї системи.

- Під впливом динамічного компоненту системо-утворюючого блоку в моделі структуруються блоки трьох рівнів управління виховною системою збереження, розвитку здоров'я та формування культури здоров'я учнів і педагогів:

- а) управлінські функції директора школи спрямовані на створення оптимальних організаційних, педагогічних, соціальних, валеологічних, дидактичних, фінансових, матеріально-технічних, кадрових умов прогнозування, планування, організації, контролю, регулювання,

корегування, стимулювання розвитку інноваційної виховної системи означеної спрямованості, формування психологічного клімату командної роботи вчителів, учнів їх батьків над реалізацією ідеї створення школи збереження здоров'я школярів, ціннісного відношення до здоров'я учнів і педагогів, реалізації професійно-педагогічної, морально-духовної, психологічної, соціальної підтримки учнів та педагогів в аспекті їх самооцінки, самоконтролю, соціально-соматичної, духовно-фахової рефлексії, інноваційної діяльності, фахової самоосвіти, професійно-педагогічної і громадянської самореалізації;

б) управлінські функції заступника директора школи з виховної роботи полягають у вивченні та інноваційної реалізації соціально-педагогічних умов функціонування виховної системи особистісно орієнтованого формування у учнів культури здоров'я в аспекті: реалізації міжпредметних зв'язків, фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової діяльності, мотиваційно-пропагандистської практики, формування здорового способу життя школярів; таксономії виховних, духовно-культурологічних, фізкультурно-оздоровчих цілей і завдань виховної системи означеної спрямованості; організації і планування, управління діяльністю означеної виховної системи в її когнітивній, аксіологічній, праксіологічній, духовній, культурологічній та мотиваційно-потребнісній сутності; організації ефективної діяльності педагогічного колективу в структурі інноваційної виховної системи; реалізації педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів; системної професійно-педагогічної, духовно-моральної, суспільно-соціальної підтримки педагогів школи в аспектах самооцінки, інноваційності, фахової компетентності, духовно-професійної рефлексії, фахової і суспільної самореалізації і ін; організації соціально-педагогічної, фізкультурно-оздоровчої, здоров'язберігаючої і здоров'ятворчої допомоги учням і педагогам; організації методичної здоров'язберігаючої допомоги педагогам; контролю за станом позаурочних форм виховної системи формування у школярів культури здоров'я; реалізації духовно-соматичного моніторингу освітньо-оздоровчих досягнень учнями в процесі формування їх культури здоров'я;

в) диференціація управлінських функцій на рівні учнівського середовища (учнівське самоврядування), педагогічного колективу, сім'ї, територіальної громади, дитячих й молодіжних організацій та об'єднань здоров'язберігаючої та здоров'ятворчої спрямованості, які забезпечують формування й реалізацію: соціально-духовних цінностей; особистісного життєвого досвіду учнів і педагогів у формі динамічної системи соціальних ролей, норм поведінки і вимог здорового способу життя; здоров'язберігаючих взаємин; когнітивних, аксіологічних,

практиологічних, духовних, мотиваційно-потребнісних, спортивно-оздоровчих, художньо-естетичних, туристсько-краєзнавчих, еколого-натуралістичних, рекреаційних здоров'язберігаючих дій суб'єктів виховної системи особистісно орієнтованого формування культури здоров'я учнів, здоров'ятворчої їх емпатії, яка за В.Григоренком [7, 8] є потужним фактором співпраці учнів і педагогів.

В структурі цього блоку з урахуванням трьох рівневої системи управління виховними, освітніми, оздоровчими процесами постійно здійснюється таксономія здоров'язберігаючих, здоров'ятворчих цілей, конкретизуються навчальні, виховні, культурологічні, духовно-соматичні завдання з об'єктивним урахуванням організаційно-управлінських, валеологічних, соціально-педагогічних, духовно-культурологічних умов загальноосвітньої школи.

Такий управлінський механізм створює оптимальні здоров'язберігаючі виховні ситуації, умови, що є гарантами ефективної соціалізації, здоров'ятворчості, життєвотворчості, професійного самовизначення та духовно-суспільної самореалізації учнів загальноосвітньої школи.

• Динамічний стан блоків управління на рівні цілеутворення та конкретизації завдань функціонування виховної системи обумовлює формування блоків керованого впливу педагогічних інструментів особистісно орієнтованого виховання у учнів культури здоров'я, яка структурується в їх свідомості як полікомпонентна система:

- гносеологічний компонент включає пізнавально-виховну діяльність особистості, що спрямована на опанування теоріями, концепціями, ідеями, духовністю, культурою здоров'язберігаючої та здоров'ятворчої діяльності людини, формування її санологічного світогляду;

- аксіологічний компонент відображає інтеріоризаційно структуровану систему ціннісних орієнтацій, духовно-соматичних цінностей, морально-вольових якостей, переконань, мотивів, потреб, цілей у сфері особистісно орієнтованого формування культури здоров'я особистості;

- практиологічний компонент структурує систему усвідомлених ціннісних відношень особистості до: здоров'язберігаючої суспільно-соціальної практики; особистісно-ціннісного ставлення до свого здоров'я як потужного конструктору її успішного соціально-суспільного майбутнього; ціннісного відношення до сучасних програм, проєктів, методів, засобів, методик, педагогічних технологій фізичного виховання, спортивної підготовки, розвитку, збереження, корекції та удосконалення психосоматичного здоров'я, формування здорового способу життя, культури здоров'я людини;

- духовно-ціннісний компонент охоплює наступну систему ціннісно-культурологічних, естетичних основ системно-діяльній організації здоров'язберігаючої та здоров'ятворчої практики людини: "самоорганізованість, працьовитість, цілепокладання, здоров'ятворча емпатія, самовиховання, самоосвіту, самоактуалізацію, наполегливість, партнеродомінантність, оптимістичні стратегії поведінки, позитивну "Я"-концепцію, гуманістичне ставлення до людей, патріотизм по відношенню до сім'ї, класу, школи, села, міста, області, країні" [8, с. 36];

- мотиваційно-потребнісний компонент включає спрямованість особистості, систему особистісних і суспільно-соціальних мотивів певної інтенсивності, що характеризують рівень зусиль, намагань, цілеспрямованості, успішності у досягненні визначених мети та завдань свідомого розвитку, збереження, корекції та удосконалення психосоматичного здоров'я, формування здорового способу життя, здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я людини [6, 7, 8].

• Інтегрований динамічний стан викладених блоків концептуальної моделі обумовлюють структурування блоків, що виконують функцію локусу інноваційного педагогічного інструментарію, в якому концентруються сучасні ефективні досягнення в галузі здоров'язбереження та здоров'ятворчості людини:

- "інтерактивні педагогічні форми організації і управління здоров'ятворчою діяльністю учнів в системах: "учень ↔ педагог", "учень ↔ учень", "учень ↔ навчальна група", "педагог ↔ навчальна група", "учень ↔ виховна система", "педагог ↔ виховна система" [8, с. 50];

- інноваційні соціально-виховні технології розвитку, збереження та удосконалення психосоматичного здоров'я, формування здорового способу життя, культури здоров'я, що органічно поєднані з ефективними традиційними здоров'ярозвиваючими програмами, методиками;

- ендогенні механізми саморегуляції виховної системи означеної спрямованості, що структуровані на її властивостях до організації, планування, самоконтролю, регулювання, корегування та стимулювання і верифікації цілей вищезначеної моделі, досягнутих результатів функціонування означеної системи (на рівні моделі та практичної її реалізації) в освітньо-виховному середовищі школи;

- дидактично-виховна, фізкультурно-оздоровча, духовно-соматична циклограма ендогенного управління виховною системою, що виконує функцію локусу, в якому концентруються на рівні передового соціально-педагогічного досвіду виокремлені ефективні, повторюючі з року в рік виховні форми, педагогічні інструменти, механізми контролю, оцінки, регулювання, корегування та стимулювання життєдіяльності системи

особистісно орієнтованого формування у учнів психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я особистості [6, 7];

- інноваційно структуровані предметно-методичні об'єднання з освітньо-виховних циклів, що забезпечують: “міждисциплінарну інтеграцію здоров'язберігаючих педагогічних технологій на рівні урочної та позакласної організації їх впливу на учнів загальноосвітньої школи; системну діяльність інноваційної виховної системи, яка формує плідне організаційне, соціальне, управлінське, духовно-професійне підґрунтя трансформації типової загальноосвітньої школи в школу нового типу, сутність якої полягає у здоров'ярозвиваючій, здоров'ятворчій діяльності школярів, вчителів, батьківської спільноти, громади” [8, с. 103 – 111];

- інтегруюча функція управлінської діяльності педагогічної ради та органів учнівського самоврядування реалізуються в концептуальній моделі означеної виховної системи у формі інтенсивного впровадження в освітньо-оздоровче середовище школи модульно-освітніх програм “Рівний – рівному”, “Профілактика ВІЛ / СНІДу та здоров'я і духовний розвиток молоді”, “Школа проти СНІДу”, “Діалог”, “Моніторинг оздоровчої функції освіти”, “Фізичне виховання – здоров'я нації”, “Європейська мережа шкіл зміцнення здоров'я”, “Корисні звички”, “Цікаво про корисне”, “Здоров-Я – моє життєве кредо”, “Здоров-Я”, “Соматичне, духовне, соціальне здоров'я молоді – основа безпеки країни”, тощо.

• Досягається кумулятивний ефект особистісно орієнтованого формування у учнів культури здоров'я на основі практичної реалізації в виховній системі структурно-функціональних зв'язків між блоками концептуальної моделі, які створюють освітньо-виховне та духовно-мотиваційне здоров'ятворче “поле”, в межах якого розробляються та реалізуються здоров'язберігаючі, здоров'ярозвиваючі концепції навчально-виховного закладу, створюються компетентісні духовно-соматичні моделі його випускників, інтегруються знання, ціннісні орієнтації, духовність, життєвий досвід, співтворчість, взаємодопомога у вирішенні складних питань особистісного формування культури здоров'я учнів і педагогів школи.

• Поліблокова композиція вищезначеного гносеологічного замітника реальної освітньо-оздоровчої ланки загальноосвітньої школи утворює замкнутий контур концептуальної моделі означеної соціально-виховної системи мережею структурно-функціональних зв'язків та механізмами управління, що структуровані її системо-утворюючим фактором (мета корисного результату функціонування виховної системи – розвиток, корегування, збереження психосоматичного здоров'я, формування здорового способу життя, культури здоров'я особистості). Функції керуючого блоку (підсистема) цієї моделі спрямовані на створення оптимальних освітньо-виховних, організаційних, прогностичних,

соціальних, педагогічних, психологічних, кадрових, акмеологічних, матеріально-фінансових, правових, ергономічних, медичних, валеологічних, духовно-естетичних умов, що є потужними конструкторами інноваційної виховної системи особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я, як духовно-соматичної та суспільно-соціальної цінності, світоглядної категорії особистості.

Динамічний, цілеспрямований стан цього блоку реалізується в концептуальній моделі на основі планування, організації, контролю, оцінки (моніторинг стану), регулювання, корегування, стимулювання, верифікації, зворотнього зв'язку в системі взаємозалежностей структурно-функціональних блоків концептуальної моделі типу: “стан суб'єкта на вході в систему” → “стан суб'єкта на виході з системи” → “термін впливу виховної системи на суб'єкта” → “верифікація та таксономія результатів і цілей впливу системи” [8, с. 48 – 54], що функціонує в освітньо-виховному та фізкультурно-оздоровчому середовищі загальноосвітньої школи сприяння здоров'ю дітей і підлітків.

Висновки. Отже, структурована концептуальна модель організації і управління соціально-виховною системою особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я дозволяє об'єктивно визначити, які її параметри підлягають проєктивній розбудові, організації, плануванню, контролю і оцінці, регулюванню, корегуванню, стимулюванню в межах зворотнього зв'язку організаційно-педагогічного функціонування в освітньо-оздоровчому середовищі цього закладу. Концептуальна модель означеного змісту, як гносеологічний заміник виховної системи здоров'ятворчого розвитку учнів з ознаками здоров'язберігаючого навчально-оздоровчого закладу нового типу є ефективним інструментом визначення змісту організаційно-педагогічних умов оптимального функціонування цієї керованої структури в освітньо-оздоровчому середовищі загальноосвітньої школи, яке виконує соціально-педагогічну роль конструктора психосоматичного здоров'я, формування здорового способу життя, культури здоров'я особистості підростаючого покоління України.

Перспективу подальшого нашого дослідження вбачаємо в проєктивній розробці на засадах обґрунтованої концептуальної моделі соціально-педагогічних технологій формування психосоматичного здоров'я та культури здоров'я особистості учнів загальноосвітньої школи, що трансформується у навчальний заклад сприяння здоров'ю школярів.

Література

1. Амосов Н.М. Физическая активность и сердце / Н.М.Амосов, А.Д.Бенедет. – К.: Здоровье, 1989. – 212 с.
2. Анохин П.К. Избр.труды. Философские аспекты теории функциональных систем / П.К.Анохин. – М.: Наука, 1978. – 380 с.
3. Апанасенко Г.Л. Як зупинити депопуляцію в Україні / Г.Л.Апанасенко // Науковий світ. – 2005. - № 11 (88). – С. 2 – 5.
4. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
5. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П.Горащук. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 376 с.
6. Григоренко В.Г. Логические аспекты обоснования понятия “Деференциально-интегральный оптимум физической нагрузки”. Теоретико-методологические вопросы понятийного аппарата в сфере физического воспитания и спорта: Тезисы Всесоюзного симпозиума / В.Г.Григоренко. – Малаховка: Изд-во МОГИФК, 1991. – С. 43 – 45.
7. Григоренко В.Г. Зміст педагогічних принципів структурування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи. проблеми трудової і професійної підготовки: наук.зб. / В.Г.Григоренко // укладач В.В.Стешенко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – Вип. 15. – С. 32 – 41.
8. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика / В.Г.Григоренко, Г.В.Григоренко, С.О.Омельченко, В.М.Пристинський та ін. – Слов'янськ: Вид-во СДПУ, 2010. – 346 с.
9. Джонсон Д. Революция оптимального здоровья. Пер с англ. / Д.Джонсон. – К.: ООО “Эмвей Украина”, 2010. – 408 с.
10. Законодавство України про освіту. Збірник законів за станом на 10 березня 2002 року. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
11. Мурахов И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / И.В.Мурахов. – К.: Здоровье, 2002. – 276 с.
12. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків / С.О.Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.
13. Розвиток партнерства. Формування мотивації до здорового способу життя серед молоді / Авт.-упоряд. Марі-Ноель Бело. – К.: Генеза, 2005. – 148 с.
14. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О.Яременко, О.Балакірева, О.Вакуленко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2008. – 207 с.

Григоренко Г.

асистент кафедри методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.014.42

СТРУКТУРА ДУХОВНО-АКСІОЛОГІЧНИХ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема структурування духовно-аксіологічних критеріїв оцінки динаміки формування у учнів загальноосвітньої школи здоров'ятворчої компетентності. Автор розглядає вищезначені критерії як педагогічний інструмент формування у школярів здоров'ятворчого світогляду.

Ключові слова: *критерій, оцінка, компетентність, культура, здоров'я, творчість, діяльність, умови, духовність.*

Григоренко Г.

ассистент кафедры методики преподавания спортивно-педагогических дисциплин Славянского государственного педагогического университета

СТРУКТУРА ДУХОВНО-АКСИОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАНOSTИ ЗДОРОВЬЕТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема разработки духовно-аксиологических критериев оценки динамики формирования у школьников общеобразовательной школы здоровьетворческой компетентности. Автор рассматривает эти критерии как педагогический инструмент формирования у школьников здоровьетворческого мировоззрения.

Ключевые слова: *критерий, оценка, компетентность, культура, здоровье, творчество, деятельность, условия, духовность.*

Grygorenko G.

*assistant, the chair of teaching methods of sportive educational disciplines,
Slavyansk State Teachers Training University*

THE STRUCTURE OF SPIRITUAL-AXIOLOGICAL CRITERIA OF EVALUATION THE LEVEL OF FORMATION OF HEALTH- CREATIVE COMPETENCY BY THE SCHOOL CHILDREN OF THE SECONDARY SCHOOL

The article deals with the problem of structuring spiritual-axiological criteria evaluation of the dynamic of formation health-creative competency by

the pupils of the secondary school. The author examines the above-mentioned criteria as pedagogical instrument for formation the creative potential by the pupils and health-creative outlook.

Key words: *criteria, evaluation, competency, culture, health, creativity, activity, spirituality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Очікування суспільства, що стоять сьогодні перед школою і які проголошені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістичної, інноваційної, здоров'ярозвиваючої освіти, її конкурентоспроможності у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя, компетентісно-орієнтовано формувати особистісну культуру здоров'я як основну духовно-соматичну передумову соціальної самореалізації людини [1, 2, 3, 4, 5, 8, 10].

Сучасна школа повинна допомогти учням в оволодінні технологіями особистісно-орієнтованої життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самопрограмування, самоактуалізації, фахового самовизначення, саморегуляції, здоров'ятворчості, самореалізації, самоконтролю, інтеграції в соціокультурний простір, трансформування “знань-описів” в “знання-інструменти” життєво творчої діяльності людини [1, 2, 3, 4, 5, 10, 11], в системі яких її психосоматичне здоров'я набуває особливого духовно-ціннісного значення [1, 4, 5, 10], а вищезначена соціально-педагогічна проблема актуальності [1, 3, 4, 5, 6, 10].

У зв'язку з цим дослідження виконується у межах комплексної теми “Інноваційні виховні технології духовно-соматичного розвитку особистості: методологія, теорія і практика”, що розробляється кафедрою теорії, методики фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема дослідження компетентісного підходу до структурування здоров'ярозвиваючої освіти, особистісно орієнтованого становлення здоров'ятворчості, формування культури здоров'я людини була предметом наукового пізнання таких відомих вчених, як Р.Богатирьова, І.Бех, В.Горащук, В.Григоренко, С.Омельченко, Г.Шевченко, які аргументовано довели освітньо-виховне та здоров'ятворче значення феномену життєво

творчої компетентності особистості в її соціальній самореалізації [1, 3, 4, 5, 6, 7, 10]. Означені вчені стверджують, що практична реалізація компетентісного підходу в системі освіти гальмується об'єктивно існуючими протиріччями між:

- суспільно-педагогічним запитом на здоров'ятворчу компетентність учнів та відсутністю теоретично обґрунтованої моделі компетентісного підходу до особистісно орієнтованого формування їх психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я;

- об'єктивним значенням психосоматичної складової процесу особистісно орієнтованого, компетентісного формування здоров'ятворчої особистості учнів загальноосвітньої школи та недостатнім рівнем розробленості його технологічних і критеріально-оцінних засад.

Викладені науково-методичні та організаційно-педагогічні розбіжності свідчать, що інноваційні виховні технології компетентісного становлення здоров'ятворчості учнів загальноосвітньої школи як духовної, соматичної, особистісно-соціальної, цивілізаційної цінності потребують негайної проєктивної розробки, експериментального обґрунтування та імплантації в освітньо-оздоровчий простір України.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розробка та обґрунтування критеріїв оцінювання динаміки сформованості у учнів загальноосвітньої школи здоров'ятворчої компетентності як педагогічного інструмента ефективного управління цим процесом.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У контексті нашої науково-дослідницької роботи розробку духовно-аксіологічних критеріїв педагогічної діагностики ми розглядали як процес визначення і аргументування рівня здібностей, знань, навичок, вмінь, ціннісних орієнтацій, стану психосоматичного здоров'я учнів загальноосвітньої школи, розвитку їх здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я з метою його пізнання та подальшого змінювання шляхом корегування, оптимізації, модернізації, технологізації, інноваційності освітньо-виховних процесів. При цьому поняття здоров'ятворча компетентність особистості ми розглядали як її здатність до творчого розвитку особистісного психосоматичного здоров'я з метою інструментального його використання в процесі продуктивного вирішення різноманітних особистісних, суспільно-соціальних завдань, проблем.

У теорії і методиці виховання як галузі педагогічної науки до розробки критеріїв оцінювання виховних, освітніх, здоров'ярозвиваючих досягнень учнів існує наступний фундаментальний підхід, який включає низку гносеологічних його ознак, що були реалізовані у нашому дослідженні:

- базові функції критеріїв оцінювання освітніх, виховних, оздоровчих, здоров'ятворчих досягнень учнями повинні виконувати контролюючу, навчальну, виховну, діагностично-корегуючу, управлінську, стимулюючо-мотиваційну функції [1, 2, 3, 4, 10];

- при визначенні виховних, освітніх, здоров'ятворчих досягнень учнів підлягають аналізу: стан їх психосоматичного здоров'я; рівень ціннісних орієнтацій, духовності до особистісно орієнтованого формування культури здоров'я [4, с. 32 – 34]; рівень сформованості у них когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, духовно-соматичних, мотиваційно-потребнісних компонентів культури здоров'я (системність знань, їх обсяг і інструментальність, духовно-ціннісні переконання та аргументація, усвідомлення психосоматичного здоров'я як інструмента, передумови ефективного вирішення життєвих проблем і ін.), здоров'ятворчого світогляду, компетентності особистості [4, с. 38];

- оцінювання результатів (досягнень) виховної, освітньої, здоров'ятворчої діяльності учнів здійснюється на основі адаптованої до умов загальноосвітньої школи прогресивно зростаючої шкали оцінок в умовних знаках – балах (12-бальна шкала), сутність якої повинні розуміти учні, як інструмент самооцінки, самоконтролю, самоактуалізації, самореалізації в умовах здоров'ятворчої практики [4, с. 27 – 30].

На засадах викладеної системи ознак критеріальної бази оцінювання виховних, освітніх, здоров'ятворчих досягнень учнів ми сформулювали низку духовно-аксіологічних критеріїв оцінки розвитку у школярів здоров'ятворчої компетентності як індивідуального конструктора їх культури здоров'я, здоров'ятворчої особистості.

Перший критерій ми визначаємо як рецептивно-продуктивний критерій, що об'єктивно відображає початок організованої та самостійної діяльності учнів в сфері здоров'язбереження, здоров'ярозвитку, формування особистісно орієнтованого здорового способу життя, уявлень відносно культури здоров'я людини як особистісно-соціальної та духовно-соматичної цінності.

Другий критерій – критерій оволодіння учнями когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними, мотиваційно-потребнісними установками, ціннісними орієнтаціями до здорового способу життя, культури здоров'я, здоров'ятворчої компетентності, взаємозв'язок яких в структурі особистості формує її саногенне мислення, здоров'ятворчий світогляд.

Третій критерій – критерій конструктивно-варіативного оволодіння учнями когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними, мотиваційно-потребнісними аспектами особистісно

орієнтованого формування культури здоров'я з ознаками інструментального його використання в різноманітних життєвих ситуаціях та проблемах.

Четвертий критерій – критерій творчого відношення до особистісно орієнтованого формування компетентісно структурованої культури здоров'я учнів як ефективної особистісно-соціальної системи життєдіяльності, фахового самовизначення, духовно-соматичного розвитку, соціальної самореалізації.

Звертаємо увагу на тому, що проєктивна розробка означених критеріїв здійснювалася нами в площині сутності структурування особистісно-орієнтованого, компетентісного підходу до формування у учнів загальноосвітньої школи здатності до здоров'ятворчої діяльності, яку ми розглядали, організовували і практично реалізовували як систему пізнавально-оздоровчої та духовно-ціннісної практики цього навчально-виховного закладу, що будується на засадах творчої взаємодії учнів і педагогів, оптимального використання інтерактивних здоров'язберігаючих технологій, освітньо-оздоровчого середовища школи.

Детальний опис критеріальної бази нашого дослідження викладено у таблиці 1, яка відображає її змістовну і процедурну сутність.

Таблиця 1.

Критерії оцінювання рівня сформованості у учнів загальноосвітньої школи здоров'ятворчої компетентності

Рівень компетентності	Бали	Структура критеріїв здоров'ятворчості
Початковий рівень (рецептивно-продуктивний)	1	Учень володіє знаннями, навичками, уміннями, ціннісними орієнтаціями, життєвим досвідом здоров'ярозвиваючої, здоров'язберігаючої діяльності на рівні елементарної диференціації окремих факторів здоров'ятворчої практики людини. Рівень здоров'ярозвиваючої мотивації низький.
	2	Учень на елементарному рівні трактує поняття “здоров'я”, “фактори здоров'я”, виявляє елементарний рівень обґрунтування духовних, соматичних, когнітивних, аксіологічних компонентів здоров'я в аспекті здорового способу життя. Рівень здоров'ятворчої мотивації низький.
	3	Учень володіє загальними уявленнями відносно здорового способу життя, культури здоров'я, впливу шкідливих звичок, практичних валеологічних навичок і умінь, духовно-соматичної цінності здоров'я. Рівень здоров'ятворчої компетентності рецептивно-продуктивний.

Репродуктивний рівень (середній рівень)	4	Учень володіє на початковому рівні когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними аспектами здоров'ярозвиваючої діяльності. На елементарному рівні усвідомлює духовно-соматичну цінність здоров'я, культури здоров'я в особистісному житті. Рівень здоров'ятворчої мотивації – на рівні інтересу до особистісних стандартів фізичного розвитку, стану психосоматичного здоров'я.
	5	Учень володіє когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними аспектами здорового способу життя, культури здоров'я. За допомогою педагога формулює духовно-соматичну цінність психосоматичного здоров'я людини. Рівень здоров'ярозвиваючої мотивації вищий за початковий (репродуктивний).
	6	Учень володіє когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними аспектами здорового способу життя, культури здоров'я, здоров'ятворчої діяльності на рівні “знань-описів”, частково володіє вміннями здоров'язбереження, профілактики шкідливих звичок, має репродуктивний рівень переконань відносно духовно-ціннісної природи психосоматичного здоров'я людини. Рівень здоров'ятворчої мотивації має зростаючу динаміку інтенсивності та здоров'ярозвиваючої спрямованості (репродуктивний, конструктивно-варіативний).
Конструктивно-варіативний рівень (достатній)	7	Учень здатний під керівництвом педагога застосувати на практичному рівні когнітивні, аксіологічні, праксіологічні, духовно-соматичні, профілактичні компоненти здорового способу життя, культури здоров'я. Він усвідомлює особистісну відповідальність за розвиток психосоматичного здоров'я, при цьому демонструє ознаки саногенного мислення, що дозволяє йому обґрунтовувати здоров'язберігаючу, здоров'ярозвиваючу діяльність як інструмент життєдіяльності. Рівень здоров'ятворчої мотивації охоплює інтеграцію, цілеутворення та мотиваційну інтерпретацію результатів здоров'ятворчої практики.
	8	Учень здатний до визначення сутності понять “здоровий спосіб життя”, “психосоматичне здоров'я”, “духовно-соматична цінність здоров'я”, “культура здоров'я особистості”, “шкідливі

		<p>звички”, при цьому він демонструє стале саногенне мислення, здатність до ціннісної інтерпретації психосоматичного здоров’я, самоорганізації здорового способу життя, самоконтролю в його умовах.</p> <p>Рівень здоров’ятворчої мотивації характеризується зростаючим інтересом до особистісної здоров’ятворчої діяльності в умовах виховної системи загальноосвітньої школи, пошуку додаткової інформації, знань, досвіду в галузі здоров’ярозвиваючої діяльності людини в Україні та зарубіжжя.</p>
	9	<p>Учень здатен самостійно зіставляти, систематизувати, узагальнювати знання, інформацію, досвід, навички і вміння, ціннісні орієнтації здорового способу життя, культури здоров’я в їх когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, духовно-соматичних та мотиваційно-потребнісних аспектах. Він здатен до саногенного мислення та використання означених знань, навичок, вмінь як інструментів здоров’ятворчої діяльності, вирішення життєвих проблем, корегування життєвого досвіду, соціальної самореалізації.</p> <p>Рівень здоров’ятворчої мотивації характеризується зростаючою динамікою показників особистісної відповідальності за стан свого психосоматичного здоров’я, наполегливості у його розвитку, як особистісно-соціальної цінності, здоров’ярозвиваючої компетентності особистості.</p>
<p>Творчий рівень (високий)</p>	10	<p>Учень виявляє початковий рівень здоров’ятворчих здібностей у формі: цілеутворення; пошуку ефективних напрямків корегування, розвитку, удосконалення особистісного психосоматичного здоров’я; розвитку творчого саногенного мислення, ціннісних орієнтацій до здорового способу життя, культури здоров’я; трансформації “знань-описів” у “знання, життєвий досвід” як інструменти його здоров’ятворчої діяльності; трансформації здоров’ярозвиваючої, здоров’язберігаючої компетентності у здоров’ятворчу компетентність. Рівень здоров’ятворчої компетентності характеризується системною діяльністю в сфері особистісно орієнтованого формування культури здоров’я учня, духовно-соматичної його рефлексії.</p>

	11	Учень володіє когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними, мотиваційно-потребнісними компонентами культури здоров'я особистості, що дозволяє йому демонструвати особистісні ідеї, думки, переконання, ціннісні орієнтації, духовність, цілі, життєво-пізнавальну програму, здоров'ятворчий світогляд як гуманістичні інструменти творчого вирішення життєвих проблем, суспільно-соціальної самореалізації. Рівень здоров'ятворчої мотивації характеризується інтенсивною реалізацією пошукової діяльності, духовно-соматичної рефлексії, "Я"-концепції здоров'я учня, здоров'ятворчої компетентності.
	12	Учень виявляє креативний рівень володіння когнітивними, аксіологічними, праксіологічними, духовно-соматичними, мотиваційно-потребнісними аспектами культури здоров'я особистості. Він самостійно корегує, розвиває і удосконалює особистісний стан психосоматичного здоров'я, здійснює системну духовно-соматичну рефлексію, оптимізує "Я"-концепцію здоров'ятворчої особистості, формує духовно-розвиваючу свідомість як конструктори його особистості, здоров'ятворчого світогляду, культури здоров'я, здоров'ятворчої ментальності.

Як впливає зі змісту таблиці 1, розроблені духовно-аксіологічні критерії структуровані нами у такий спосіб, дозволяють оцінити в учнів рівень сформованості та перспективи індивідуалізованого розвитку таких складових здоров'ятворчої їх компетентності (в онтологічному, методологічному, аксіологічному, праксіологічному та мотиваційно-потребнісному аспектах) як:

- здоров'ятворча самоорганізація особистості, її здатність до цілеспрямованої, свідомої, мотивованої, спланованої, наполегливої, критично оціненої здоров'ярозвиваючої діяльності учнів;
- здоров'ятворча самоактуалізація особистості як її здатність до цільового використання: знань; ціннісних орієнтацій, духовності; фізичної культури, валеологічних навичок, вмінь; здібностей; здорового способу життя, мотивів; особистісно-соціальних потреб в процесі формування особистісної культури здоров'я;
- здоров'ятворча самоосвіта, самовиховання особистості як здатність: свідомо і системно спрямовувати свої зусилля; працьовитість на формування знань, валеологічних навичок і вмінь; духовності, морально-етичних якостей; здатності аналізувати саногенний рівень своєї поведінки, вчинків,

переконань, ціннісних орієнтацій, пізнавально-оздоровчих пріоритетів; здатності до цілеутворення особистісного і суспільного значення;

- здоров'ятворча рефлексія особистості як пізнавально-емоційна здатність учнів до: здоров'ярозвиваючих переконань; роздумів; переживань; аналізу внутрішнього світу; самооцінки, самоконтролю; самокритики; саморозвитку; пошуку шляхів діохронного удосконалення психосоматичного здоров'я, культури здоров'я особистості;

- здоров'ятворча мотивація людини як усвідомлені її особистісні і суспільно-соціальні спонукання до системного досягнення здоров'ярозвиваючих, здоров'язберігаючих цілей, що є системоутворюючим чинником її соціальних потреб в процесі формування культури здоров'я, здоров'ятворчої особистості учнів загальноосвітньої школи;

- духовно-ціннісне відношення особистості до індивідуального психосоматичного здоров'я як здатність учнів до практичного використання складових культури здоров'я з метою ефективного вирішення життєвих цілей, ситуацій, проблем, перспектив успішної самореалізації людини.

Висновки й перспективи подальших досліджень в даному напрямку. Таким чином, розроблені критерії оцінювання рівня сформованості у учнів загальноосвітньої школи здоров'ятворчої компетентності відображають якісну динаміку (початковий рівень, середній рівень, достатній і високий рівень) розвитку аксіологічних, праксіологічних, когнітивних, духовно-соматичних, мотиваційно-потребнісних складових їх здоров'ятворчої компетентності.

В умовах системних досліджень особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітніх шкіл здоров'ятворчої компетентності (м. Слов'янськ Донецької області, ЗОШ № 8, 13, 15) розроблені критерії виявили достатньо-об'єктивну інформативність, надійність та комплексність у вирішенні завдань моніторингу здоров'ятворчої діяльності учнівської молоді.

Перспективу подальшого нашого дослідження ми вбачаємо в розробці педагогічних технологій формування у учнів загальноосвітньої школи здатності до самооцінки, самоконтролю, самоактуалізації, духовно-соматичної рефлексії в умовах здоров'ятворчої діяльності.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Бех. – К.: Лебідь, 2003. – 280 с.
2. Бібік Н.М. Компетентісний підхід у презентації особистісних досягнень / Н.М.Бібік // Зміст і технології освіти: матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України 30 – 31 березня 2005 року. – Ч. 1. – К.: Пед. думка, 2005. – 100 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: Вид-во СДПУ, 2010. – 346 с.
5. Григоренко В.Г. Зміст педагогічних принципів структурування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи. Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод.зб. / В.Г.Григоренко // Кол.авт.; відповід.редактор і укладач В.В.Стешенко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – Вип. 15. – 181 с.
6. Репродуктивне та статеве здоров'я підлітків в Україні / Р.Богатирьова, Б.Венцковський, І.Вовк та ін. – К.: ПВКП “Укртиппроєкт”, 1999. – 92 с.
7. Саїнчук М. Феномен фізичної культури в аксіологічному дискурсі / М.Саїнчук // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2010. - № 4. – С. 105 – 108.
8. Сергієнко Л.П. Тестування фізичних здібностей школярів / Л.П.Сергієнко. – К.: Олімпійська література, 2001. – 439 с.
9. Фунтікова Н.В. Проблема формування образного мислення в історико-генетичному аспекті // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збір.наук.праць. – К., 2005. – Вип. 29. – С. 206 – 209.
10. Шевченко Г.П. Духовно-нравственне виховання учасейся молодежи / Г.П.Шевченко // Педагогика. – 2008. - № 9. – С. 11 – 25.
11. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період / Г.П.Шевченко, Х.М. Джабер – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. – 208 с.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ*Зайцева Л.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету*

УДК 373.2 : 371.31

**РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАННЯ В
УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті представлено різні підходи до навчання. Охарактеризовано традиційну та розвивальну систему освіти. Показано залежність розумового розвитку дітей від способу викладення навчального матеріалу.

***Ключові слова:** розумовий розвиток, тип навчання, випробувально-пояснювальний тип знань, споглядально-описовий тип знань, традиційна система навчання, розвивальне навчання.*

Зайцева Л.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета

**РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗНЫХ ТИПОВ ОБУЧЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье представлены разные подходы к обучению. Дана характеристика традиционной и развивающей системы обучения. Раскрывается зависимость умственного развития детей от способа изложения учебного материала.

***Ключевые слова:** умственное развитие, тип обучения, пробующе-объяснительный тип знаний, созерцательно-описательный тип знаний, традиционная система обучения, развивающее обучение.*

Zaitseva L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Education Chair, Berdyansk State Pedagogical University

**DEVELOPING RESOURCES OF DIFFERENT TYPES OF TEACHING
AT A NURSERY SCHOOL**

The article presents different approaches to teaching and characterizes traditional and developmental systems of teaching. The author shows the dependence of a child's development on the way didactic material is presented.

***Key words:** mental development, type of teaching, testing and explanatory type of knowledge, watching and describing type of knowledge, traditional system of teaching, developmental teaching.*

Постановка проблеми. Діяльність дитини – основний фактор її розвитку. Тому навчальний процес повинен підтримувати й стимулювати в дітях те, що К. Д. Ушинський називав природженим прагненням людини до діяльності. Реформування освіти вимагає переходу закладів освіти від інформаційної до розвивальної, діяльнісної моделі навчання, яка передбачає відмову від механічного засвоєння навчального матеріалу, від традиційного інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань. Як зазначає С. У. Гончаренко, знання, не нанизані на стрижень розвитку дитини, на її здібність здобувати їх самостійно, – мертві. Людина, яка наповнена такими знаннями, не здатна до розвитку, до повноцінної діяльності, до зміни її видів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що сьогодні в освіті існує декілька підходів, на основі яких будується навчально-пізнавальна діяльність дітей. Прихильники першого підходу акцентують увагу на змістовій стороні. Тут головним є те, «що викладається». Його відображають програми навчання та виховання, які є набором «знанневих» можливостей дитини. Друга модель процесу навчання (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та ін.) передбачає розв'язання таких основних питань: Що відбувається під час навчання? Як діти вчаться? Що насправді вони засвоюють з викладеного? Аналізові підлягають «реальні» явища та процеси, що відбуваються, коли вихованці разом з педагогом здійснюють пізнавальну діяльність на занятті чи поза ним. Останнім часом у науковій літературі (І. Д. Бех, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. Л. Кононко, О. Я. Савченко та ін.) дослідниками широко представлений підхід, який спрямовує на цілий набір компетентностей (знань, досвіду, ставлень тощо), якими повинен оволодіти суб'єкт учіння.

Мета статті. Висвітлити вплив різних типів навчання на розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу. Більшість наукових досліджень доводять, що психічний розвиток дитини відбувається через навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає при цьому як форма прояву розвитку дитини та як основний її фактор. Ученими (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Н. Ф. Гализіна та ін.) здобуто цінні дані, які характеризують визначну роль навчання в засвоєнні людського досвіду на всіх етапах психічного розвитку особистості. Діти засвоюють суспільно вироблені способи використання різних предметів, еталони оцінки просторових та інших властивостей сприймання об'єктів довкілля, мовні засоби спілкування, правила поведінки, перші поняття про предмети та явища найближчого середовища, норми їх оцінки.

Експериментальні дані та педагогічна практика переконують, що поза навчанням і без нього немає психічного розвитку. Фізіологічною

основою навчання є утворення тимчасових нервових зв'язків, їх систем. Цей же фізіологічний механізм лежить в основі виникнення всього нового у психіці, поведінці індивіда, його розвитку. Нервова система розвивається як система, що самонавчається, виробляє нові способи регуляції взаємовідношень організму з навколишнім середовищем.

Навчання впливає на розвиток дітей передусім своїм змістом. Останній є відібраними з людських духовних багатств системами знань, умінь і навичок, які складають основи наук. Оволодіння дітьми суспільно виробленими способами мислення можливе тільки за умов вираження їх в системі понять. А кожна система понять пов'язана з відповідною їй системою розумових дій, операцій. У навчанні така система забігає вперед від наявного в дітей рівня розвитку їхнього мислення. Тим самим створюються внутрішні суперечності між заданим і наявним, які стають рушійною силою розвитку розумової активності дітей. Щоб перебороти ці суперечності, потрібно виробляти в дітей відповідні розумові дії, операції. Подолання їх відбувається по-різному залежно від методів навчання. При догматичних методах навчання, які зводяться до повідомлення готових істин, ці суперечності в більшості вихованців не розв'язуються, внаслідок чого мислення не піднімається на вищий рівень, поняття не стають їхнім справжнім надбанням.

Навчання, яке орієнтується тільки на те, чого вихованці вже досягли, втрачає свою провідну роль у розвитку їхнього мислення. У зв'язку з цим поняття доступності набуває нового змісту. У ньому підкреслюється орієнтація на той рівень розумових дій і операцій, якого діти ще не досягли, але на який можуть піднятися, працюючи під керівництвом педагога над новим матеріалом. За Л. С. Виготським, це орієнтація на зону їхнього найближчого розвитку.

Експериментальні дані доводять, що навчання є вирішальним фактором розвитку мислення й мовлення дитини. У процесі виконання навчальних завдань формуються розумові дії, що перетворюються потім на розумові операції. Завдяки навчанню здійснюються переходи від конкретного до абстрактного поняттєвого мислення. Оволодіваючи мовою, діти засвоюють і властиві кожній мові способи аналізу й синтезу означуваних словами об'єктів, їх зв'язків і відношень. Отже, досягнення в розвитку мислення й мовлення вихованців зумовлюються не просто їх віком, вони є результатом тієї пізнавальної діяльності, яка розгортається в кожному віковому періоді.

Навчання стає фактором розвитку, здатності дошкільників перетворювати наявні в них уявлення, створювати образи нових, безпосередньо не сприйнятих ними ситуацій. Завдяки навчанню задатки перетворюються на конкретні здібності. Згідно з принципом соціальної

природи законів психічного розвитку людини, теорія навчання повинна виходити з того, що формування пізнавальних можливостей тих, хто навчається, відбувається не шляхом виявлення й розвитку здібностей, які закладені від народження, а шляхом засвоєння тих видів і способів пізнавальної діяльності, які складають пізнавальний досвід людини, частково або повністю об'єктивованій і фіксованій за допомогою соціальних засобів. Як зазначає Н. Ф.Тализіна, теорія навчання повинна бути спрямована на вивчення законів перетворення явищ суспільної свідомості в індивідуальні [7, с. 42].

Спеціально організована навчальна діяльність веде до можливості формування в дітей теоретичного знання, яке розвиває теоретичне мислення. Його завданням є виділення суттєвих зв'язків (абстрагування), розумове зведення всіх проявів об'єкта (узагальнення), з'ясування походження окремих сторін системи. Характерно, що теоретичне мислення виникає тоді, коли з самого початку вивчення того чи іншого предмета для дітей виступає необхідність побудови загального способу розв'язання достатньо загальних класів задач.

С. Л. Рубінштейн виділив дві характерні риси теоретичного узагальнення: воно здійснюється при такому аналізі якого-небудь одного факту (події, завдання), який виявляє внутрішній зв'язок його окремих проявів; виходячи із знання цього зв'язку, людина потім одразу, ніби з місця, узагальнює всі інші факти. Тут людині не треба довготривале порівняння багатьох схожих фактів для їх поступового узагальнення (таке порівняння – риса емпіричного узагальнення) [6].

На наш погляд, ці особливості діалектичного мислення необхідно враховувати при побудові всього навчального процесу на будь-якій сходинці освіти. Однак в повсякденному житті в навчанні в основному використовуються «елементарні» методи мислення. За їх використання дитина шляхом поступового порівняння багатьох предметів виявляє в них однакові властивості, які потім абстрагує й позначає словом. Виділена загальна властивість стає змістом поняття.

Процеси такої розумової діяльності лежать у межах формально-логічної схеми, яка в спеціальній літературі називається емпіричною теорією абстрагування, узагальнення та виникнення понять. За такої схеми викладення навчального матеріалу не розрізняються форми «життєвських» та наукових понять, перебільшується роль ілюстративної наочності, а також дії порівняння при формулюванні понять. Це призводить до абсолютизації емпіричного досвіду дітей.

У психолого-педагогічній літературі такий підхід до організації навчання отримав назву традиційного. Згідно з цим підходом, діти стихійно відкривають для себе загальний спосіб розв'язання задач.

Розвивальне ж навчання передбачає спільне відкриття й формування дитиною та педагогом загального способу розв'язання цілого класу задач. Розв'язання конкретних задач повинно бути наслідком формування загального способу дій. У цьому випадку загальний спосіб дій засвоюється як зразок і легше переноситься на інші задачі цього класу.

Підхід до процесу навчання як до діяльності потребує принципово іншого розгляду співвіднесення знань, умінь та навичок. Знання не можуть бути не засвоєні, не збережені за межами дій того, хто навчається. Якість знань визначається змістом і характеристиками тієї пізнавальної діяльності, до складу якої вони увійшли. Знання тільки тоді знання, коли вони здобуті силою власної думки, а не пам'яттю [8, с. 506].

У зв'язку з цим суттєвої корекції потребує співвідношення форм і методів, які використовуються в навчанні на користь тих, що забезпечують різні види й рівні повноцінної самостійної пізнавальної діяльності вихованців. Аналіз практики доводить, що діти, які вивчають у школі рідну мову та математику протягом одинадцяти років, літературу, іноземну мову – семи років і т. ін., залишаються на рівні засвоєння азів цих наук. Затрати виявляються неспівмірними з кінцевим результатом. Усе це – закономірний результат традиційної системи освіти, яка ґрунтується на спогляданні та запам'ятовуванні, використовує найважчу для сприймання й засвоєння форму передачі інформації – монологічну мову. Дослідженнями встановлено, що діти до певного віку (за деякими даними – до завершення юнацтва) монолог у цілісному вигляді взагалі не сприймають [2, с. 9 – 13].

Якщо структура навчальної діяльності спрощується, зводиться до сприймання й запам'ятовування готових істин, словесних формулювань, то поняття по-справжньому не засвоюється, і позитивний вплив навчання на розвиток вихованців дуже зменшується. У зв'язку з цим виникає потреба переглянути питання про співвідношення в навчанні змістового й дійового. У розв'язанні цього питання наголос робиться на результативній стороні, дійова ж залишається в тіні.

Тим часом до результатів навчання можна дійти тільки належно організовуючи дії вихованців з навчальним матеріалом, тільки через дії можна керувати процесом засвоєння основ наук. Недооцінка дійової сторони навчання знижує його якість, знання дітей виявляються неосмисленими, формальними, інертними й неміцними. На думку науковців, посилення уваги до дійової сторони навчання – умова підвищення освітньої й виховної його ефективності, а отже, і його впливу на розвиток дошкільників.

Науковці (О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко) зазначають, що навчання знань і основ наук певною мірою втратило свою

ефективність. На їхню думку, необхідно переосмислити зміст навчання: потрібно вчити не стільки знань, скільки формувати мислення людини, тобто під час навчання потрібно розвивати здібності дітей та вчити їх узагальнених способів діяльності. Однією з суттєвих причин, що перешкоджає успішному впровадженню такої постановки проблеми, автори вважають недостатню розробленість у відповідних науках способів формування розумових здібностей [5].

Головним смислом і метою педагогічних зусиль вчені (С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований) визначають всебічне культивування саме здібностей дітей. Акцент на здібностях вихованців має принциповий характер. Без опори на ці фундаментальні якості особистості в педагогічній практиці не можна розраховувати на успіх. Автори зазначають, що із специфікою здібностей мають досить тісно співвідноситися зміст одержуваних дітьми знань і вмінь та організація їх засвоєння.

Пропонуємо простежити хід ознайомлення старших дошкільників з істотною властивістю матеріалів «змочування», основою якого є розвиток предметних здібностей. Мета заняття полягала у формуванні узагальненого операційного складу «змочування», сприянні самостійного виявлення цієї властивості в класу подібних речовин за допомогою адекватних предметно-перетворювальних дій, розвитку уміння висувати здогадку та перевіряти її. Хід заняття включав декілька послідовних етапів. Перший етап передбачав мотивацію діяльності. Для цього було використано мікропроблему «Допомогти Зайчикові вилікувати лапку».

Другий етап передбачав постановку проблеми. Діалог будували так, щоб він стимулював активність досвіду дітей: «Як можна воду прикласти до лапи?», «А чи можна лапу засунути в склянку?», «А що буде, якщо лити воду на лапу?». Педагог приймав усі відповіді дітей та разом з вихованцями з'ясовував доцільність та раціональність висунутих пропозицій.

Третій етап заняття передбачав предметно-перетворювальну діяльність дітей, що спрямована на відкриття ними нового знання. Запитаннями педагог скеровував дії дітей на об'єктивацію кожної операції, за якої виявляється «змочування». Перша операція допомогла визначити вихідний стан рідини. Друга операція передбачала зіткнення рідини з матеріалом. Далі діти фіксували переміщення рідини в середину матеріалу. За допомогою останньої операції визначили ступінь змочування матеріалу. У результаті виконаних дій у свідомості дитини фіксувався процес змочування як проникнення рідини в матеріал.

Під час виявлення вихідного стану рідини та матеріалу діти впевнено оперували базовими категоріями: стан, сталість, переміщення. Вони досить точно дали характеристику вихідного стану рідини та матеріалу. Наведемо типові відповіді: «рідина знаходиться в стані спокою на рівній поверхні»,

«вода не рухається», «рідину утримує посуд», «вата суха», «вата лежить нерухомо на столі», «вата як завжди».

За допомогою другої операції діти усвідомлювали, що істотна властивість «змочування» виявляється у взаємодії води з матеріалом. На запитання «Що треба зробити, щоб вода змочила матеріал?» діти дали змістовні відповіді: «підсунути вату до води», «вмочити вату у воду», «доторкнутися ватою до води». На основі практичних дій діти дійшли висновку, що тільки після зіткнення вати з водою починається процес змочування.

Наступна операція, на якій була зосереджена увага дітей, – це переміщення рідини по матеріалу. Педагог за допомогою запитань управляв процесом спостереження: «Де вода була перед зіткненням? Чи змінилось її місце знаходження після зіткнення? Що дало можливість воді рухатися по ваті?»

Четверта операція була спрямована на фіксацію шляху переміщення рідини по матеріалу. Діти за допомогою вимірювання відмітили відстань, на яку перемістилася вода».

Наступний етап – відтворення нового способу – передбачав узагальнення виділеного відношення «змочування». Дошкільники впевнено аргументували свої дії, висували припущення. На запитання «Як визначити, чи мають інші рідини властивість «змочування?» деякі діти висловили думку, що якщо вода змогла змочити вату, значить, і інші рідини мають таку ж властивість. За допомогою засвоєного способу дій вихованці створювали групу речовин, які спроможні змочувати інші. Тобто відбувалось узагальнення засвоєного знання.

У процесі цілеспрямованих предметно-перетворювальних дій дошкільники підтвердили висунуті припущення. Самостійна діяльність дітей сприяла розвитку в них мислення, про що свідчили їхні умовиводи: «молоко швидше проникає у вату, ніж олія», «рідина сама рухається по ваті, ніхто її не штовхає», «вата повністю намокла і від води, і від інших рідин», «молоко сховалося у вату», «олія знайшла собі будиночок».

На наступному етапі заняття всі разом створили схему узагальненого процесуального уявлення «змочування». Педагог активізував дітей наступними запитаннями: «Яким знаком можна позначити рідину? Як зобразимо на малюнку будь-який матеріал? Як показати в схемі зіткнення речовини і матеріалу?» У моделюванні діти виявляли самостійність. Більшість дітей склали власну схему. Вона відрізнялась позначенням матеріалу різними знаками (квадратиками, трикутниками тощо). Для позначення рідини дошкільники використали попередні знання – хвилясту лінію. Зазначимо, що всі вихованці правильно відтворили на схемі сутність

властивості «змочування», тобто проникнення рідини в матеріал. Стрілка, яка позначала рідину, перетинала предмет.

Формуванню ціннісного ставлення дошкільників до довкілля сприяли запитання: «Якої шкоди може завдати природі ця властивість рідин, якщо її неправильно використовувати? Чому не можна, щоб рідини без контролю розливалися? Як треба поводитися з рідинами?»

Разом з дітьми ми розглянули декілька ситуацій негативного прояву цієї властивості: шкідлива рідина, попадаючи на тіло людини, тварини, рослини, проникає в середину організму та отруює його. Жива істота від цього може захворіти, загинути; проникнення рідини в одяг спричинить його забруднення, може залишитися пляма, яка зіпсує його; розлиття води на підлогу спричинить проникнення її через стелю до сусідів і завдасть їм шкоди.

Отже, відмінність традиційної й розвивальної форми навчання полягає в самому змісті навчальної діяльності, у формуванні основ теоретичного мислення. Традиційна форма навчання продукує споглядально-описовий тип знань. Розвивальна – випробувально-пояснювальний. У процесі самостійного випробування діти оволодівають узагальненими уявленнями про істотні властивості об'єктів довкілля, усвідомлюють їх як систему. Наукові знання за останнього типу навчання подаються за допомогою методу сходження від абстрактного до конкретного. Навчальна діяльність організується відповідно до способу викладення наукових понять. Діти засвоюють знання у вигляді узагальненого процесуального уявлення, яке збігається за формою з рухливим образом об'єкта дії, а за змістом – з поняттям, яке формується. Саме воно є показником більших вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку, але відсутнє в традиційному освітньому процесі дошкільників.

Висновки. Загальною рисою описово-споглядального та випробувально-пояснювального типів знань є те, що вони становлять опосередковане й узагальнене відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх зв'язках і відношеннях. Відмінні ж їхні особливості виявляються в тому, в яких формах, з допомогою яких засобів, з якою повнотою та глибиною здійснюється це відображення. Щоб пізнати безпосередньо нам не дані, але водночас істотні властивості, зв'язки й відношення речей, ми вдаємося до різних спроб, експериментів та інших дій і через них, за їхньої допомоги з'ясовуємо справжню причину явищ, що нас цікавлять, закони, яким вони підлягають.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у здійсненні порівняльного аналізу впливу типу навчання на розумовий розвиток старших дошкільників в контрольних та експериментальних групах у процесі ознайомлення з об'єктами природно-предметного довкілля.

Література

1. Беспалько В. П. Теория учебника : Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 9 – 13.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 164 с.
5. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко – К. : НПУ, 1997. – 168 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 704 с.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательство Московского университета, 1975. – 343 с.
8. Толстой Л. Н. Крейцерова соната / Л. Н. Толстой. – Кишинев : Картя Молдовеняскэ, 1969. – 526 с.

Полищук К.

асистент кафедри менеджменту та інноваційних технологій дошкільної освіти Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

УДК 373.2.015.31:316.61:688.72/73

**СУЧАСНА ІГРАШКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
СОЦІОКУЛЬТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

У статті розглядається іграшка для дітей дошкільного віку як засіб трансляції культурних цінностей суспільства. Визначено авторське розуміння поняття «сучасна іграшка» для дошкільників. Окреслено та проаналізовано основні соціокультурні характеристики на прикладі образних іграшок, як найбільш важливих в процесі соціалізації та самоідентифікації дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: сучасна іграшка, соціокультурні характеристики іграшки, образні іграшки, дитина дошкільного віку.

Полищук Е.

асистент кафедри менеджменту та інноваційних технологій дошкільного образования Інституту розвитку ребенка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**СОВРЕМЕННАЯ ИГРУШКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
СОЦІОКУЛЬТУРНІЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

В статті розглядається іграшка для дітей дошкільного віку як засіб передачі культурних цінностей суспільства. Визначено авторське розуміння поняття «сучасна іграшка» для дошкільників. Описано та проаналізовано основні соціокультурні характеристики на прикладі образних іграшок, як найбільш важливих в процесі соціалізації та самоідентифікації дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: сучасна іграшка, соціокультурні характеристики іграшки, образні іграшки, дитина дошкільного віку.

Polishchuk K.

assistant Professor of Management and Innovative Technologies Institute for pre-school child development National Pedagogical University named after Dragomanov

MODERN TOYS PRESCHOOL CHILDREN: SOCIAL-CULTURAL CHARACTERISTICS

The article deals with toys for preschool children as a means of transmission of cultural values of society. Determined the copyright concept of "modern toys" for preschoolers. Outlined and analyzed the major socio-cultural characteristics of the example of imaginative toys, as the most important in the process of socialization and self-identification of children of senior school age.

Keywords: *modern toy, sociocultural characteristics of toy, shaped toys, the child of preschool age.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах сьогодення відбуваються трансформація організаційних основ функціонування українського суспільства, формування нової соціальної і культурної ситуації. Утворена таким чином соціокультурна реальність характеризується новими умовами свого розвитку, зміною відносин між людьми, особливою системою цінностей, норм і правил, культурних потреб та засобів їх задоволення. Як зазначає М. Закович, цей процес супроводжується втратою еталонних зразків культури, нездатністю суспільства розрізнити "культурне" і "некультурне", що стимулює до пошуку нових культурних парадигм.

Серед характерних рис новоутвореної сучасної української соціокультурної реальності, автор називає:

- зміну статусу, ролі й функцій національної культури, яка стає одним із визначальних факторів прогресу суспільства;
- посилення соціальної нерівності у доступі до культури в цілому зумовлює соціальну диференціацію суспільства, в якому розподіл культурних цінностей набуває соціальних ознак;

– зміну суспільного і громадського статусу релігії, що посилює її значення у формуванні духовних цінностей суспільства;

– зростання впливу на культурне життя України її діаспори (українські західні освітні заклади, церковні організації, культурний обмін, спільні соціально-культурні проекти) [7, с. 20].

Усі перераховані вище тенденції у сучасному суспільстві позначаються на оцінці явищ культури та мистецтва, смаках, уподобаннях, ціннісних орієнтаціях та способі життя усіх його представників. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що дітям значно легше ніж дорослим, адаптуватися до таких новоутворень. Останні оцінюють будь-які зміни з позиції наявного власного досвіду, діти ж досить некритично сприймають усі явища оточуючої дійсності.

Починаючи пізнання простору навколишнього середовища вони потребують допомоги дорослого у цьому та інформації про найпростіші форми освоєння світу попередніми поколіннями. Як наголошує О. Найден, джерелом таких знань для дитини у дошкільному віці стає іграшка, яку сучасна педагогічна наука визначає як предмет, створений для гри дітей, що використовується з метою всебічного, гармонійного розвитку особистості, залучення її до праці і відпочинку. Іграшка допомагає формувати моральні почуття й досвід моральної поведінки, розвивати естетичні смаки й відчуття прекрасного [6, с. 139].

На думку низки дослідників (Л. Герус, М. Гушевський, Т. Коваленко, О. Найден, Л. Сірченко, М. Стельмахович), зважаючи на це в ідеальному варіанті першим джерелом інформації для дитини-дошкільника про оточуючий світ повинна бути традиційна народна іграшка, оскільки вона зберігає якості місцевого та національного смаку, соціокультурні цінності рідного народу. О. Найден звертає увагу, що в народній іграшці значно більше багатств світорозуміння і світопізнання, ніж у найскладнішій комп'ютерній грі, не кажучи вже про інформативно-генетичні багатства [9, с. 10]. В умовах сучасної соціокультурної реальності науковці стурбовані змістовим наповненням іграшок, популярних серед дошкільників, діючи з якими вони отримують, уточнюють та поглиблюють свої перші уявлення про навколишній світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковій літературі іграшка, як і гра, розглядається не лише у психолого-педагогічному аспекті як складова дитинства, а й як предмет культури суспільства (В. Абраменкова, О. Батухтіна, О. Вовчик-Блакитна, Л. Герус, М. Гушевський, Т. Коваленко, О. Найден, Л. Сірченко, М. Стельмахович). Так, О.Вовчик-Блакитна

зазначає, що іграшка – це культурне знаряддя, за допомогою якого передається «стан сучасної культури (цивілізації), напрямок її руху: до життя або смерті, процвітання або деградації, взаєморозуміння або відчуження» [4, с. 54]. На думку автора, іграшка дозволяє здійснити основні естетичні та педагогічні функції культури: охоплюючи всі види взаємодії людини з навколишнім світом та в середині соціуму, вона сприяє організації та розвитку людської діяльності через формування у людині відповідних потреб і навичок. Іграшка сприяє моделюванню багатьох життєвих процесів, утвердженню тих або інших цінностей, формує та закріплює соціальні норми та передумавлення, стосунки людей, їх ставлення до навколишнього соціального та природного світу [4, с. 55].

В умовах сьогодення провідні науковці в галузі дитячої психології (В. Абраменова, О. Вовчик-Блакитна, В. Мухіна, О. Смірнова та ін.) називають іграшку потужним засобом психічного розвитку дитини та висловлюють занепокоєння її новими соціокультурними характеристиками, які зумовлені тенденціями розвитку суспільства та суперечать традиційним культурним орієнтирам.

Специфічною особливістю сучасних іграшок науковці називають нав'язування нею моделі зарубіжної масової культури, яка провокує руйнування зв'язків між поколіннями, проектує «...вже в ранньому віці лінії розлому між батьками та дітьми» [4, с. 59]. Російський психолог В. Абраменкова також звертає увагу, що граючись з іграшкою іноземного виробництва, дитина отримує «...перший досвід культурної колонізації», «... першу соціокультурну травму, через яку потім формується комплекс культурної, національної меншовартості» [4, с. 59]. Крім того, психологи переконані, що покоління дітей, виховане на іграшках, що не мають нічого спільного з українською дійсністю, поступово «переорієнтовується», входить в культуру інших народів, відриваючись таким чином від свого коріння, стають чужими серед своїх і чужими серед чужих [4, с. 59].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз соціокультурних характеристик сучасного іграшкового асортименту для дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Іграшки, як предмети створені дорослими для дітей, завжди відображають їх світоглядні уявлення та перш за все фіксують зміни соціокультурного контексту. Соціокультурні характеристики іграшки, як засобу трансляції культурних цінностей, охоплюють її соціальний етичний та естетичний аспекти.

Соціальний аспект іграшки відображає її зв'язок з оточуючим соціальним середовищем. Іграшка сприяє утвердженню в свідомості

дитини певних соціально-побутових уявлень, знайомить з сімейним та суспільним устроєм. Взаємодія з іграшками дає можливість дітям засвоїти різні моделі поведінки, що впливає на їх соціалізацію, у процесі входження в дане конкретне суспільство.

Етичний аспект тісно пов'язаний з виховною функцією іграшки, оскільки вона здатна викликати досить сильні як позитивні так і негативні емоції та спонукає до певної дії. На думку науковців, справжня іграшка повинна викликати гуманні почуття та стимулювати просоціальні дії, підтримувати формування бережливого ставлення до всього живого. Недопустимим є присутність якостей, що стимулюють асоціальні дії та почуття: насильство, жорстокість, агресію.

Естетичний або художній аспект іграшки сприяє формуванню розуміння еталонів красивого та потворного, впливає на формування естетичного смаку дитини, демонструє зв'язок з культурними традиціями народу країни-виробника [3, с. 72].

Суспільство, відповідно до особливостей свого устрою, є джерелом походження нових, сучасних для нього іграшок для дітей. Поняття «сучасний» у тлумачному словнику визначається як такий, який стосується одного часу, однієї епохи з ким-, чим-небудь; стосується теперішнього часу, нинішньої епохи; нинішній, теперішній; стоїть на рівні [2]. На думку О. Смірної, під «сучасністю» іграшки можна розуміти її здатність втілити типові зразки відповідного сучасного стилю та естетики, дати уявлення про соціальні відносини та моральні норми прийняті в суспільстві, тобто передати дітям «дух часу» [3, с. 71].

Таким чином, «сучасною» можна назвати іграшку, яка є відображенням конкретного культурно-історичного періоду, привертає до себе увагу та є цікавою для всіх. На нашу думку, «сучасна» для дитини іграшка містить інформацію про етичні та естетичні еталони суспільства, його цінності та напрямки розвитку, передаючи тим самим характерні для даного часу особливості світосприйняття та типу поведінки.

Сучасна дитина живе у світі, на перший погляд, набагато більш різноманітному, ніж її одноліток двісті, сто й навіть тридцять років тому. Але таке розмаїття для дитячої психіки все більше нагадує сенсорну агресію навколишнього середовища, що в свою чергу позбавляє дошкільника впевненості в тому, що світ міцний, надійний, а виходить, безпечний. Як наслідок, констатує В. Абраменкова, уявлення про основні етичні (добро, зло) та естетичні (гарне, погане) еталони, доступні для розуміння у цьому віці деформуються [1, с. 72].

У такій ситуації, О. Вовчик-Блакитна наголошує, що гра та іграшка – це специфічні засоби масової інформації, оскільки в них зафіксовані основні тенденції впливу на свідомість і поведінку людини, способи й

засоби її виховання. Український психолог називає сучасну серійну іграшку антиіграшкою: «у ній закладена ідея володіння, а не радісного пізнання світу; вона формує тенденцію витиснення розвиваючої гри й справжньої творчості» [4, с. 58].

Схожу думку висловлює і О. Смірнова: в процесі різних видів діяльності відбувається перетворення та усвідомлення дитиною оточуючого світу та самої себе, а отже іграшка повинна спонукати дитину до осмисленої, усвідомленої активності. Психолог наголошує, що зважаючи на провідну діяльність дітей дошкільного віку - рольову гру, надзвичайно важливими для цього періоду є образні іграшки, які сприяють усвідомленню дитиною себе як особистості та засвоєнню нею норм стосунків між людьми. З огляду на це спробуємо коротко розглянути загальні соціокультурні характеристики наявного асортименту цих іграшок, як найбільш близьких і цікавих дітям старшого дошкільного віку.

Завдяки схожості загальних рис основною такою іграшкою є лялька, яка за своєю сутністю є образом людини. В процесі статевої ідентифікації вона створює умови для використання відповідної атрибутики своєї статі, зміцнює впевненість дитини в собі. Граючись з ляльками дошкільник знайомиться із світом людських стосунків та уявлень, в яких він живе. Ця іграшка є не лише предметом гри, а й об'єктом ідентифікації. Саме вона створює образ людини, який буде ідеалом та зразком для наслідування.

На думку К. Крутій, сучасні тенденції розвитку «лялькової індустрії» (перебільшена натуралізація та деталізація образу ляльки в цілому; дегуманізація, що проявляється у відхиленні від образу людини, її трансформацію у щось нелюдське; «роботизація», яка орієнтує дитину до споглядання за іграшкою, а не на дії з нею) сприяють формуванню у дітей дошкільного віку викривлених уявлень про людину та її ролі та функції у суспільстві [8, с. 238].

Російські психологи (В. Лосєва, А. Луньков) наголошують на важливості ляльки для дівчат старшого дошкільного віку в процесі оволодіння суто жіночою роллю. Її змістове наповнення сьогодні містить дві складові: засвоєння ролі «красуні», якому сприяють популярні ляльки Барбі, Братц, та формування уміння бути мамою, яку забезпечують різноманітні «пупсики» та «малюки».

Говорячи про вплив ляльок першої групи (Барбі, Братц) на дитячу психіку педагоги та психологи (О. Абдулаєва, А. Коркіна, О. Романова, І. Рябкова, І. Ульянова, І. Філіпова, О. Шеїна та ін.) виділяють декілька аспектів. Перший стосується системи цінностей, які пропагує така лялька - прилучення дітей до культури краси і накопичення матеріальних цінностей, виховання прагнення бути красивими і забезпеченими, залишаючи поза увагою всі інші моральні цінності. Наступний аспект висвітлює

особливості змістового відображення ролей в процесі ігор - часто дівчатка засвоюють не роль матері, яка піклується про своїх дітей, а обслуговуючого персоналу, що прибирає будинок, проносить одяг для ляльки, яка знову кудись збирається. У підсумку занепокоєння психологів викликає сам зміст ігор: лялька спонукає дітей мріяти та фантазувати на теми, які більше властиві підліткам ніж дітям дошкільного віку. Так залишають поза увагою традиційні атрибути дошкільного дитинства – кубики, м'ячі, іграшкові автомобілі, м'які іграшки [3, с. 88].

Друга група ляльок, спрямована на засвоєння ролі матері дітьми дошкільного віку («пупсики», «малюки») має більш позитивні відгуки психологів, проте відзначається в одному випадку низькою якістю іграшки в цілому, в іншому – її «роботизацією». Такій ляльці властива велика кількість запрограмованих потреб, які дитина повинна задовольняти. В результаті сюжетно-рольова гра перетворюється на виконання вимог, втрачаючи функцію розвитку особистості дитини [3, с. 65].

Останнім часом зазнав значних змін образ ляльок - героїв мультфільмів, які користуються популярністю серед хлопчиків. Як правило вони мають характерний вигляд, уже задану модель поведінки та моральну характеристику, яка не змінюється в процесі розгортання сюжету. Н. Гавриш зазначає, що вагому частину такого асортименту становлять іграшки сірого, чорного, «брудного» кольорів з агресивними характерними ознаками: роззявлена паща, вирячені очі, стиснуті кулаки, войовнича поза, багато оснащені зброєю. У значної кількості таких героїв наявні різні ознаки каліцтва - одноокість, шрами, гіперболізовані частини фігури. М'які іграшки відрізняються неприродністю кольорів та образів тварин [5, с. 6].

Популярні серед дітей старшого дошкільного віку герої японських та американських мультфільмів: Бетмен, Людина-павук, снайпер, солдат удачі та інші персонажі відрізняються, перш за все гарними фізичними даними, силою, спритністю, відвагою, надлюдськими якостями та вміннями. Більшість таких героїв демонструють ідеал справжнього чоловіка, модель поведінки якого переконливо доводить: правий той, хто сильніший.

Особливе місце серед іграшок-героїв займають неземні істоти: гноми, покемони, мутанти, тролі, монстри. Усі вони належать до казкових героїв, але, як стверджують науковці, представники слов'янських народних казок несуть певний потенціал добра, то сучасні персонажі – навпаки. Так, занепокоєння викликають властиві їм бойові якості: кусання, дряпання, наведення жаху та ін. Сучасні казкові герої своєю поведінкою постійно підтверджують: добро завжди перемагає зло, але знову ж за допомогою сили.

Розмаїття таких неземних істот, звертає увагу Н. Гавриш, можна зустріти і серед іграшок призначених для купання дітей раннього віку. Оскільки в цьому віці всі образи об'єктів фіксуються на підсвідомому рівні (спрацьовує один із механізмів соціалізації - імпритиг), то у багатьох дітей іграшки, отримані в дитинстві, потім стають улюбленими. Психологи припускають, що у більш старшому віці, коли власник такої іграшки побачить на екрані телевізора всі можливості свого улюбленця, спрацьовує інший механізм соціального досвіду - ідентифікація, який допомагає перейняти всі особливості поведінки героя [5, с. 7].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується низкою нових тенденцій, які зумовлюють трансформацію традиційних культурних цінностей та позначаються на визначенні життєвих пріоритетів людини. Для дитини дошкільного віку в процесі її соціалізації носієм нових цінностей є іграшка. Вона допомагає отримати перші уявлення про оточуючий світ та відтворити їх у власному розумінні в процесі ігрової діяльності.

Огляд наявного асортименту сучасних образних іграшок, з урахуванням їх соціокультурних характеристик, як найважливіших для дітей дошкільного віку в процесі самоідентифікації та соціалізації, дозволяє зробити наступні висновки:

1. іграшки в основному представляють чужий світ цінностей, демонструючи моделі стосунків та поведінки, далекі від характерних для нашого народу;
2. втрачають своє значення у підготовці дитини до життя в суспільстві, оскільки подають інший приклад для наслідування, не формують відповідних моральних якостей;
3. відбувається порушення логічного ланцюжка соціалізації дитини «дитина – іграшка - дорослий», оскільки сучасні іграшки не сприяють взаємодії між світом дітей та дорослих;
4. електронізація дитячого ігрового середовища провокує зміну дитячих інтересів та відсутність активних ігрових дії дитини;
5. як частина сучасної масової культури дитяча іграшка спричинює будову досить похмурої й безрадісної картини світу, в якій не норма стає нормою;
6. серійна іграшка по суті протистоїть креативній (розвиваючий) іграшці, яка сприяє розвитку творчого потенціалу дитини, особистісному й морально-духовному зростанню, провокує різноманіття стратегії поводження.

Зважаючи на тенденції розвитку іграшкової індустрії та прогнозовані результати її впливу на формування особистості дитини та її світоглядних

уявлень, вважаємо за необхідне ще раз акцентувати увагу на доцільності уточнення соціокультурних вимог до сучасної іграшки. На нашу думку, до таких можна віднести: реалістичність зображуваного образу, максимальне наближення до особливостей та цінностей рідного народу, пропагування загальнолюдських цінностей, спрямованість на співпрацю з іншими людьми та на формування доброзичливого ставлення до навколишнього світу. Виділені характеристики іграшки дозволять дорослим визначати напрямки та способи побудови дитиною реальних уявлень про оточуючий світ, спрямовувати формування власної життєвої позиції малюка в ньому.

Література

1. [Абраменкова В. В.](#) Во что играют наши дети : игрушка и антиигрушка: науч.-попул. исслед. / В. В. Абраменкова. - 2-е изд., доп. и испр. - М. : Лепта, 2008. – 542 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
3. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологи / Е. Смирнова и другие. – М. : Ломоносовъ, 2009. – 224 с.
4. Вовчик-Блакитна О. Гра та іграшка справа серйозна / О. Вовчик-Блакитна // Обдарована дитина. – 2009. - №1. - С.54-59.
5. Гавриш Н., Щеглова О. Іграшка. Друг дитинства? / Н. Гавриш, О. Щеглова // Дошкільне виховання. - 2004. - №6. - С.5-7.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Закович М. М. Культурологія: українська та зарубіжна культура // М. М. Закович / Навчальний посібник / К.- Знання, - 2007.- 567 с.
8. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. – 320 с.
9. Найден О. Українська народна іграшка. Семантика. Історія. Образна своєривність. Функціональні особливості / О Найден. – К.:Арк, 1999. - 256 с.
10. Стельмахович М.Г. Народна дидактика / М.Г. Стельмахович. - К.: Знання, 1985. - 48 с.

Гарань Н.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК [373.2.016:613] (477.62)

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВАХ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Стаття продовжує цикл публікацій, що стосується дослідження проблеми розвитку та сучасного стану системи дошкільної освіти. Йдеться про роботу сучасних дошкільних закладів Донецької області. Розглянуто діяльність педагогічних колективів дитячих садків, які обрали ключовими напрямками своєї роботи – фізкультурно-оздоровчу діяльність, формування валеологічної культури та компетентності дітей. У запропонованій статті висвітлено цікавий досвід дошкільних закладів Донеччини, якими розроблена і широко запроваджується система роботи щодо охорони життя та зміцнення здоров'я дітей: загартовування, фітотерапія, ароматерапія, крапковий масаж, виховання інтересу до активної рухової діяльності. У статті наведено конкретні приклади та відомості щодо різних напрямків і видів навчально-виховної діяльності дошкільних закладів Донецької області.

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

Гарань Н.

аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОНЕЦКОЙ ОБЛАСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Статья продолжает публикацию материалов, посвященных исследованию проблемы развития и современного состояния системы дошкольного образования. Рассмотрена деятельность педагогических коллективов детских учреждений, которые избрали ключевыми направлениями своей работы – физкультурно-оздоровительную деятельность, формирование валеологической культуры и компетентности детей. В статье отражен интересный опыт дошкольных учреждений Донецкой области.

Ключевые слова: *система дошкольного образования, детский сад, дети дошкольного возраста, дошкольное образование.*

Garan N.

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

THE FORMATION OF A HEALTHY WAY OF LIFE IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS OF THE DONETSK REGION (FROM EXPERIENCE)

The paper continues the publication of the materials, devoted to the study of the problems of development and modern state of pre-school education system. Considered activity of the pedagogical collectives of children's institutions, who have chosen the key directions of the work of the sports and recreational activities, the formation of valeology culture and competence of children. The article reflects an interesting experience of pre-school institutions of the Donetsk region.

Key words: *system of pre-school education, kindergarten, children of pre-school age, pre-school education.*

Постановка проблеми... Модернізація національної освіти, в тому числі і дошкільної, поряд із багатьма іншими важливими завданнями передбачає врахування інтеграційних процесів у європейському та світовому освітньому просторі. Міністерством освіти і науки України було затверджено положення «Про дошкільний навчальний заклад», у якому визначаються правові, організаційні та фінансові засади функціонування дошкільних навчальних закладів усіх типів, що суттєво вплинуло на організацію дошкільної освіти регіону. Позитивну роль відіграє створення варіативних типів дошкільних закладів і програм в галузі дошкільної освіти.

У першому розділі Закону України «Про дошкільну освіту» (ст. 7) означені головні завдання дошкільної освіти: «Збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини». У п'ятому розділі Національної Доктрини розвитку освіти наголошується: «Пріоритетним, завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального відношення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої індивідуальної та суспільної цінності».

Виходячи з даних положень головним напрямком роботи багатьох сучасних дошкільних закладів стає оздоровлення дітей, що зумовлено низкою об'єктивних причин: спостерігається зниження кількості абсолютно здорових дітей і зростає рівень захворюваності за багатьма нозологіями хвороб. Отже, для закладів системи дошкільної освіти пошук ефективних способів і засобів, спрямованих на оздоровлення дітей, набуває первинного значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... В останні роки результати наукових досліджень і значна кількість публікацій у педагогічній пресі свідчать про те, що питання розвитку та роботи сучасних навчально-виховних закладів для дітей дошкільного віку

викликають постійно зростаючу зацікавленість багатьох сучасних теоретиків і практиків дошкільної освіти.

Проблемі формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу присвячено дослідження Х. Шпаренко [10]. Питання підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників розглядаються в роботі І. Трубник [9]. Дослідницею С. Пехаревою проаналізовано систему управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу [6]. :

Заслужують на увагу статті А. Богуш [1], Н. Гавриш [2], О. Долинної [3], Р. Назарян [5], Покроєвої Л. [7], надруковані у журналі «Дошкільне виховання».

Виклад основного матеріалу... Сучасні умови життя висувають високі вимоги до стану фізичного та психічного здоров'я людини. Здоров'я дітей – це основа суспільства, гарант його процвітання, фізичний, духовний і соціальний базис, інтелектуальний і фізичний потенціал України. Одним із основних завдань дошкільного закладу є забезпечення кваліфікованої допомоги щодо зміцнення та збереження здоров'я. Модернізація дошкільної освіти вимагає пошуку нових форм і методів фізкультурно-оздоровчої роботи.

З 2001 року колектив ДНЗ № 46 «Дружна сімейка» м. Сніжного Донецької області поглиблено працює над покращенням фізкультурно-оздоровчої діяльності. Сучасний стан здоров'я дітей дошкільного віку показав необхідність включення активних профілактичних заходів щодо формування здоров'я, а також відповідної реабілітації після хвороб.

Для реалізації цього завдання була створена і пройшла апробацію програма «Здоров'я». У дитячих групах було створено центри, куточки рухової активності, головна мета яких – доступність фізкультурного обладнання, формування у дошкільників стійкого інтересу до систематичних занять фізкультурою. У дошкільному закладі створено інформаційну базу здоров'я і фізичного розвитку дітей. Стан фізичного розвитку дітей, відображається на «Екранах здоров'я» для батьків, у листах здоров'я. Педагоги чітко дотримуються термінів реабілітації дітей після хвороб. Перехід із однієї групи до іншої здійснюється після проведення функціональної проби. Диференційований підхід до стану здоров'я дитини дозволяє повністю вилікувати дитину, забезпечити належний фізичний розвиток, сформувати імунітет.

У практику роботи широко впроваджується система оздоровчих інтегрованих занять, під час яких використовуються різноманітні прийоми та методи оздоровлення дітей: різні види масажу та самомасажу, фізкультхвилинки, динамічні вправи, ритмічні танці, рухливі ігри тощо.

Весь практичний матеріал розроблено згідно з науково-обґрунтованими методиками, адаптованими до віку дітей.

Важливими результатами фізкультурно-оздоровчої діяльності є: позитивне ставлення дітей до оздоровчих заходів, практичне залучення їх до сумісної оздоровчої діяльності в системі «вихователь-дитина-батьки».

Удосконаленню системи фізичного виховання в ДНЗ сприяє чіткий і систематичний медико-педагогічний контроль. Колективом створені належні санітарно-гігієнічні умови життєдіяльності вихованців, плануються та реалізуються заходи щодо збереження і формування фізичного, психічного, морального здоров'я дитини. У проведеному огляді-конкурсі на кращий стан фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних закладах Донецької області ДНЗ № 46 «Дружна сімейка» м. Сніжного посів III місце. Дошкільний заклад було включено до Всеукраїнського реєстру закладів, що працюють за напрямком здоров'язберігаючої педагогіки [8, с. 75 – 79].

Працюючий у м. Шахтарську Донецької області ДНЗ № 8 «Малиш» головним напрямком своєї роботи визначив фізкультурно-оздоровчу роботу з дошкільнятами. Завдяки організаційно-методичній і психолого-педагогічній роботі педагоги ознайомилися з нетрадиційними формами оздоровлення на педагогічних радах, теоретичних семінарах, у творчих лабораторіях. І як результат – активне впровадження казкотерапії, музикотерапії, кольоротерапії, фітотерапії, ароматерапії, ізотерапії, кінезіотерапії.

У систему оздоровчої роботи включено самомасаж, виконання упродовж дня гімнастики для зору, корекції стопи та постави. Вихователі активно впроваджують цікаві форми і методи оздоровлення дітей за напрямками: формування культури здоров'я, формування фізичного здоров'я, формування валеологічної культури. Тричі на тиждень діти відвідують фітобар «Вітамінчик», п'ють вітамінні чаї, відвари, напої, склад яких змінюється в залежності від сезону та епідеміологічної ситуації. Робота фітобару організована у відповідності до затвердженого плану, який складений медичною сестрою, лікарем і методистом дошкільного закладу.

У дошкільному закладі працює психологічна служба, яка здійснює психологічну та педагогічну діагностику, здійснює психопрофілактичну роботу серед дітей та їх батьків, проводить різноманітні заходи, використовуючи музикотерапію та кольоротерапію.

Медпрацівниками постійно відслідковується результативність роботи закладу щодо зниження захворюваності дітей. Причини захворюваності постійно аналізуються, заслуховуються на педрадах, виробничих і батьківських зборах. Практика оздоровчої діяльності закладу переконує, що цілісний підхід до розуміння здоров'я призводить до серйозних змін у житті кожної дитини, сім'ї, педагогічного колективу та досягнення позитивного результату [8, с. 80 – 83].

ДНЗ № 6 «Червона шапочка» м. Костянтинівка останніми роками активно працює над проблемою формування валеологічної компетентності дітей дошкільного віку. Основні завдання роботи з дітьми всіх вікових груп і система роботи відображено у методичному забезпеченні «Формування валеологічного світогляду». Основний зміст валеологічного виховання дошкільників спрямовується на виховання бажання і вміння змалку піклуватися про своє здоров'я.

Розроблена педагогічним колективом система оздоровлення адаптована до стану здоров'я дітей і передбачає фізіотерапевтичні процедури, ароматерапію, фітотерапію, масаж, вітамінотерапію, лікувальну фізкультуру, фітолікування, імунну гімнастику, оздоровчий біг, загартовувальні заходи тощо.

На заняттях із лікувальної фізкультури широко використовуються сеанси фізіотерапії та крапкового масажу. Стандартні заняття модернізовану: ранкову гімнастику замінено танцювальною аеробікою. Доповненням до занять з фізкультури стали шейпінг як ефективна форма рухової активності; «хатха-йога», «у-шу», «кунг-фу» як дихальні комплекси китайської системи; «бейбі-йога» як оздоровчий комплекс. Загальну біоенергетику організму діти підвищують на сеансах психогімнастики, релаксації, дихальних комплексах, іграх-медихаціях.

Асоціацією педагогів міста Костянтинівки вивчався досвід роботи упродовж трьох років. За результатами цієї роботи були розроблені навчальні програми профільних еколого-валеологічних груп, які впроваджуються в усіх дошкільних закладах міста [8, с. 96 – 100].

Активно вирішуються питання оздоровлення дітей у ДНЗ № 25 «Чайка» м. Харцизька. Педагогічним колективом було розроблено і запроваджено власну програму оздоровлення «Від краси і гармонії-до здоров'я», яка узагальнила і вмістила усі накопичені матеріали. У дошкільному закладі діє цілісна система розвивальних фізкультурно-оздоровчих заходів на основі концепції розвиваючої педагогіки оздоровлення. Значному підвищенню ефективності оздоровлення і розвитку малюків сприяє інтеграція розвивально-оздоровчої роботи у різні види діяльності: художньо-естетичну, пізнавальну, музичну, комунікативну тощо.

За перші три роки реалізації проекту кількість захворювань у дошкільному закладі знизилась на 387 випадків. У всіх випадках прослідковується покращення показників фізичного розвитку і стану здоров'я дітей у поєднанні з аналогічною динамікою показників психічного розвитку.

Отже, дієвість запропонованих оздоровчих технологій, що мають психотерапевтичну спрямованість сприяла ефективності освітньо-виховного процесу, створенню сприятливого психологічного мікроклімату, який вплинув на саморегуляцію дитини, психічний стан,

коли імпульсивність, агресивність, тривожність перебувають у дитини в межах норми [8, с. 122 – 124].

Цікавим нам вважається досвід роботи ДНЗ № 19 «Вишеньки» м. Кіровського, педагогічний колектив якого розробив цікаву систему роботи щодо збереження здоров'я й організації здоров'язбережувального освітнього процесу.

Дитячий дошкільний заклад розпочав свою діяльність у фізкультурно-оздоровчого напрямку від моменту свого відкриття. Вивченням нової проблеми «Моніторингу фізкультурно-оздоровчої роботи» колектив займається впродовж семи років: проведено ретельний аналіз показників дитячої захворюваності попередніх років і зроблено висновок, що стан здоров'я дітей, незважаючи на систематичні фізкультурні заняття бажає бути кращим.

За результатами отриманих даних педколективом було прийнято рішення з'ясувати причини дитячої захворюваності, виявити фактори, які негативно впливають на організм дитини, і розробити комплекс заходів, який би дозволив реально впливати на динаміку зниження рівня дитячої захворюваності.

Важлива роль у реалізації поставлених завдань щодо організації фізкультурно-оздоровчої діяльності належить кадровому та матеріально-технічному забезпеченню. Штат дошкільного закладу був органічно доповнений необхідними фахівцями: практичний психолог, інструктор із лікувальної фізкультури, налагоджено тісний зв'язок із лікарським складом міської дитячої поліклініки.

Дякуючи плідній співпраці педагогічного колективу та батьківського комітету суттєво покращилася матеріально-технічна база закладу: спортивний і тренажерний зали обладнані необхідними сучасними тренажерами, музичними центрами; для проведення арома- та фітотерапії обладнано фітобар «Цілюща краплина». Створено кімнату психологічного розвантаження та релаксації, кабінет спелеотерапії; кабінети корекції мовних порушень; для проведення загартовувальних заходів у літній період обладнані фізкультурні майданчики, придбані басейни.

Результатами цілеспрямованої роботи колективу дошкільної установи «Вишеньки» фізкультурно-оздоровчого напрямку стало: зниження рівня дитячої захворюваності; оволодіння дошкільниками стійкими культурно-гігієнічними навичками, створення передумов до здорового способу життя; значне покращення соматичних і фізіологічних показників; зросли показники готовності дітей до навчання у школі; досить високий рівень фізичного і психосоматичного розвитку дошкільнят; змінилася мотивація педагогів до роботи щодо оздоровлення вихованців; покращився зв'язок із батьками та громадськістю; позитивно змінився

імідж дошкільного закладу [8, с. 162 – 166].

Висновки... На основі розглянутого матеріалу роботи закладів дошкільної освіти Донецької області можна зробити переконливі висновки, що розвиток педагогічної інноватики в сучасній освіті відповідає характеру соціальних процесів в країні. Суспільство і реальне життя висувають серйозні вимоги щодо змісту, якостей дошкільної освіти, її оновлення на різних рівнях: від законотворчого, загальнодержавного до родинного, особистого, індивідуального.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні та аналізі досвіду діяльності експериментальних дошкільних навчальних закладів області, навчально-виховних комплексів „школа-дитячий садок” і спеціалізованих навчально-виховних комплексів.

Література

1. Богуш А. Духовне виховання на засадах української християнської педагогіки / Алла Богуш // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 3 – 4.
2. Гавриш, Н. Сучасне заняття: формальні, змістові та структурні ознаки / Наталя Гавриш // Дошкільне виховання. – 2007. – № 8. – С. 10 – 14 : іл.
3. Долинна О. Науково-методичне забезпечення фізичного виховання дошкільнят : [аналіз навч.-метод, л-ри] / Ольга Долинна // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 14 – 16 : іл.
4. Назарян Р. Дошкільну освіту – кожній дитині : [нові підходи до організації дошкіль. освіти] / Раїса Назарян // Дошкільне виховання. – 2006. – № 9. – С. 9 – 11.
5. Пехарева С. В. Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С.В. Пехарева. – Луганськ, 2009. – 20 с.
6. Покроєва Л. Модернізація діяльності ДНЗ : важливі аспекти : [класифікація та формування дит. груп] / Любов Покроєва // Дошкільне виховання. – 2005. – № 10. – С. 7.
7. Современные подходы к организации художественно-творческой деятельности дошкольников / А.И. Михайлова, С.И. Макаренко, С.А. Иварлак, Е.А. Михеева. – Донецк : ИППО. – 2005. – 166 с.
8. Соловйов Ю.І., Чернишов О.І. Сузір'я педагогічних талантів Донеччини. – Т. 1 / Ю.І. Соловйов, О.І. Чернишов – Донецьк : Витоки, 2008. – 564 с.
9. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формуванні екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Трубник. – Ялта, 2009. – 20 с.
10. Шпаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Х. А. Шпаренко. – Х., 2008. – 20 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Григоренко В.

доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.05.72

**ФЕНОМЕН ПСИХОМОТОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА
ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-
ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

У статті обґрунтовується психофункціональний взаємозв'язок психомоторних здібностей та психосоматичного здоров'я учнів загальноосвітньої школи в процесі соціально-ціннісного самовизначення. Психомоторні здібності, стан психосоматичного здоров'я розглядаються як критерії оцінки потенційних професійно-трудова здібностей особистості.

Ключові слова: *психомоторні здібності, психосоматичне здоров'я, задатки, цінність, розвиток, професійно-трудова орієнтація.*

Григоренко В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических, методических основ физического воспитания и реабилитации Славянского государственного педагогического университета

**ФЕНОМЕН ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И
ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ
СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье обосновывается взаимосвязь психомоторных способностей и психосоматического здоровья учащихся общеобразовательной школы в процессе социально-ценностного самоопределения. Психомоторные способности, состояние психосоматического здоровья рассматриваются как критерии оценки потенциальных профессионально-трудова способностей личности.

Ключевые слова: *психомоторные способности, психосоматическое здоровье, задатки, ценность, развитие, профессионально-трудова ориентация.*

Grigorenko V.

Professor, the chair of theoretical and methodical foundations of physical education and rehabilitation, Slavyansk State Teachers Training University, doctor of pedagogical science

**PHENOMENON OF PSYCHOMOTOR SKILLS AND
PSYCHOSOMATIC HEALTH IN THE SOCIALLY-VALUABLE
PROCESS OF PUPIL'S DETERMINATION**

The article describes the interrelation between psychomotor skills and psychosomatic health during the profession employment self-determination. Psychomotor skills and psychosomatic health are studied as evaluation criterions of potential labor abilities.

Key words: *psychomotor skills, psychosomatic health, inclinations, value, progress, vocational counseling.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науково-практичними завданнями. Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку України формують соціально-педагогічне замовлення системі національної освіти, яке полягає у створенні інноваційних навчально-виховних умов соціалізації, випередженої оптації, індивідуалізованого професійно-трудового самовизначення учнів старшої загальноосвітньої школи.

Методологічною основою, духовно-ціннісним підґрунтям, дидактичним інструментом в освітньо-виховному просторі України є соціально-педагогічна модель особистісно орієнтованого навчання, що системно реалізується на базових положеннях таких соціально-педагогічних принципів, як: принцип гуманізму, єдності свідомості й діяльності; цілісності навчально-виховного процесу; природо відповідності; культуру відповідності; соціальної спрямованості [4, 10, 13].

У зв'язку з викладеною аргументацією потрібно в системі національної освіти продуктивно реалізовувати ідею духовно-соціальних інвестицій суспільства у формування особистості учнів старшої загальноосвітньої школи, що здатна компетентно використовувати інтелектуальні, духовні, соціально-трудова, фахово-орієнтовані ціннісні орієнтації, психомоторний розвиток, стан психосоматичного здоров'я, знання, навички, уміння, які є ресурсними в тій чи іншій сфері суспільно-соціальної практики.

На жаль, у сучасній педагогічній науці проблема теоретичного обґрунтування принципової імплантації соціально-педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування психомоторних здібностей, стану психосоматичного здоров'я в структуру професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи на рівні її аксіологічних, праксіологічних, когнітивних, мотиваційно-потребнісних компонентів тільки починає розроблятися [1, 4, 9, 10, 15].

Актуальність обраної теми дослідження підсилюється тим, що вони входять до тематичного плану науково-дослідницької діяльності кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету “Методологічні, теоретичні та експериментальні основи розробки соціально-педагогічних освітньо-оздоровчих технологій формування особистості учнівської молоді” (протокол Вченої ради СДПУ № 8 від 22.09.2001 р.).

Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій. Проблема оптимізації процесу соціально-ціннісного самовизначення учнів старшої загальноосвітньої школи розглядалася у наукових працях таких відомих вчених, як: В.Бондаренко, І.Бех, О.Грішнова, В.Кремень, С.Омельченко, Є.Павлютенков, А.Хуторський, які аргументовано довели, що професійно-трудова орієнтація учнів, організація трудового процесу в загальноосвітній школі є потужними чинниками соціалізації суб'єктів освітньо-виховного процесу [1, 4, 9, 10, 14, 15, 19]. При цьому вчені наголошують на тому, що в системі соціальних цінностей конструктогенну позицію повинні обіймати показники психомоторного розвитку учнів, стан їхнього психосоматичного здоров'я, які є лімітуючими факторами професійно-трудового самовизначення та соціальної самореалізації особистості [4, 6, 10, 13, 15]. У національному та світовому науковому просторі такі вчені як: В.Бондаренко, О.Грішнова, В.Зирянов, Т.Шульц в процесі дослідження проблеми професійно-трудової підготовки, формування фахової культури особистості використовують поняття “людський капітал” суспільства [1, 9, 13]. Сутність цього поняття вищезначені вчені розглядають як соціально-ціннісну систему особистості, що включає її когнітивні, аксіологічні, праксіологічні, психомоторні, психосоматичні, фахово-динамічні, мотиваційно-потребнісні можливості [1, 9, 13, 19, 20], що забезпечують людині здатність до творчої професійно-трудової діяльності за певним фахом [9, 13].

Теоретичний аналіз досліджень і наукових публікацій з вищезначеної соціально-педагогічної проблеми дозволив встановити необхідність вивчення питань імплантації закономірностей взаємозв'язку психомоторного та психосоматичного розвитку учнів старшої школи в структуру їх професійної орієнтації і процеси соціально – ціннісного самовизначення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні закономірностей взаємозв'язку психомоторних здібностей та психосоматичного здоров'я учнів старшої загальноосвітньої школи з професійно орієнтованими трудовими навичками й вміннями на рівні формування їх психодинамічного компоненту. У відповідності до мети дослідження вважаємо за необхідне: визначити сутність понять “психомоторні здібності”, “психосоматичне здоров'я”, “культура здоров'я особистості”,

“професійно-трудове вміння”; подальше уточнення сутності понять “професійна орієнтація”, “людський капітал”, “здоров’ятворча компетентність”, “ціннісні орієнтації”; проєктивно розбудувати модель «учень – творча та психосоматично здорова особистість».

Методологічну основу дослідження склали положення теорій І.Беха “Особистісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу” [4], М.Бернштейна “Багаторівневої системи управління руховою діяльністю людини” [3], Л.Виготського “Формування психофізіологічної готовності до професійно-трудової діяльності” [5], Б.Теплова “Індивідуальні відмінності людини” [18], В. Григоренка “Мотивований вплив на психомоторний та духовно-соматичний розвиток диференційно-інтегральних оптимумів педагогічних чинників в процесі навчально-виховної діяльності людини” [6, 7].

Мета та завдання статті досягалися на основі сучасних методів дослідження: теоретичні методи – логіко-семантичний аналіз, синтез, абстрагування, формалізація, концептуалізація, моделювання [4, 5, 15, 17]; емпіричні методи – педагогічні спостереження, психомоторні тести та ін. [2, 16].

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 2 міста Краматорська Донецької області та кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов’янського державного педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці вчені визначають поняття “здібності людини як індивідуально-психологічні особливості”, що забезпечують успішність певної діяльності, але не ототожнюються зі знаннями, вміннями, навичками й при цьому обумовлюють якість та швидкість навчання новим способом ефективного її виконання [3, 11, 12, 17, 18].

Логіко-семантичний аналіз викладеного поняття дозволяє стверджувати, що індивідуально-психологічні особливості людини розвиваються та формуються в соціально-педагогічних умовах комплементарної взаємодії спадковості з середовищними факторами й в першу чергу – це навчання, виховання, самоосвіта та самовиховання особистості. При цьому виникає необхідність акцентуації аналізу вищезначеного поняття у відповідності до періодів онтогенетичного розвитку людини, в умовах яких спостерігається підвищена чутливість до певних впливів оточуючого середовища, особливо до впливу навчання та виховання, факторів психомоторного та психосоматичного розвитку [3, 11, 12, 17], соціалізуючого впливу співпраці, співтворчості, духовної рефлексії [5].

Акцентуація логіко-семантичного аналізу структури здібностей людини в процесі її онтогенетичного розвитку дозволяє визначити між

сенситивними періодами й процесом навчання оптимальну відповідність, що дозволяє створити такі організаційно-педагогічні умови, які обумовляють індивідуально-випереджений темп розвитку та формування психомоторних, психосоматичних, психічних процесів людини, що навчається, оперує певними професійно-трудовими навичками й вміннями, спілкується, співпрацює.

Такі відомі вчені як: І.Бех, М.Бернштейн, М.Линець, В.Лях, Є.Павлютенков аргументовано наголошують на тому, що поняття “здібності”, в аспекті онтологічного розвитку людини, формування особистості, потрібно розглядати, вивчати й практично реалізовувати в соціально-педагогічному середовищі як явище, що має системну організацію й основними компонентами якої є мислення (дивергентне, конвергентне, наочно-образне, наочно-дійове, вербально-логічне, творче, емоційне тощо) та кінестезія (відчуття, що виникають в процесі роботи нервово-м'язової системи, тактильна чутливість, дрібна моторика, координаційні можливості, силові, швидкісні, швидкісно-силові якості опорно-рухового апарату, рухливість в суглобах, спритність, витривалість та їх комбінації), які пізнаються та розвиваються як соціально-динамічна структура особистості [3, 4, 11, 12, 15], що забезпечує її адаптацію до соціально-економічних відносин суспільства (професійна орієнтація, професійно-трудове самовизначення, освітня галузь “Технології”, сімейно-побутова практика, професійна освіта, професійна діяльність та ін.).

У контексті викладених закономірностей, обґрунтування поняття здібностей, їх структури й соціально-педагогічних напрямків розвитку, ми маємо можливість стверджувати, що прикладне значення здібностей людини потрібно розглядати в аспекті її професійної здатності, соціально-педагогічних умов ефективного розвитку професійно-трудова здібностей учнів старшої загальноосвітньої школи як факторів їх інтеграції у сучасну систему соціально-економічних відносин країни.

У відповідності до положень теорії здібностей, що були обґрунтовані Л.Виготським (сензитивні періоди), С.Рубінштейном (психічна структура здібностей), А.Леонтьєвим (якість, швидкість, ситуативність, критичність, креативність мислення), М.Лейтес (спеціалізовані здібності), В.Крутецьким (анатомо-фізіологічна структура здібностей), Б.Тепловим (диференціація показників, що утворюють здібність), В.Штерпом (компенсація здібності характерологічними якостями особистості), М.Бернштейном (багаторівнева система управління руховою діяльністю), В.Ляхом (система фізичних якостей людини), Л.Сергієнком (педагогічна генетика, оцінка психомоторних здібностей), В.Григоренком (мотивований вплив на психомоторний та психосоматичний розвиток людини диференційно-інтегральних оптимумів педагогічних факторів в процесі її

освітньо-виховної діяльності) та системно структуровані А.Родіоновим [17], ми реалізували дефініцію поняття “психомоторні здібності” з метою їх імплантації у структуру професійно-орієнтаційної роботи учнів старшої загальноосвітньої школи.

Отже, в процесі нашого дослідження поняття “психомоторні здібності”, ми розглядали як індивідуалізований комплекс психічних, морфологічних, фізіологічних властивостей організму людини, який у структурі рухової функціональної системи (координаційна структура рухової дії) забезпечує здатність до якісного та результативного вирішення рухових завдань, динамічний компонент яких полягає у силовій, швидкісній, швидкісно-силовій, координаційній працездатності, ампліфікації показників рухливості у суглобах, спритності та витривалості.

Інструментально-гносеологічна функція вищезначеного поняття дозволила нам визначити основні атрибути психомоторних можливостей людини, що є конструкторами педагогічних технологій, їх розвитку на рівні трансформації задатків (особливостей, якостей, властивостей) у психомоторну здібність:

1) психомоторні здібності є біо-соціальною системою, що входить до індивідуалізованої сфери особистості й об'єктивно відображає рівень її психомоторного, психосоматичного розвитку, який актуалізується в умовах професійно-трудового, здоров'я-ціннісного, духовно-соціального самовизначення особистості учнів старшої школи;

2) психомоторні здібності людини відображають морфологічні, фізіологічні, психоемоційні, моторно-вісцеральні та вісцеромоторні особливості її організму й тому їх розвиток забезпечує ампліфікацію показників його резистентності, психосоматичного здоров'я особистості учнів, їх здатності до продуктивної професійно-трудової діяльності;

3) психомоторні здібності людини є результатом розвитку її аналізаторів, взаємодії сигнальних систем, диференціації та інтеграції витривалості функціональних систем організму, переключення функціональних систем, психомоторних реакцій на непередбачені подразники, резистентність до дії факторів середовища;

4) ієрархія психомоторних здібностей на рівні їх загального та спеціального статусу визначається змістом навчальної, соціально-трудової, фізкультурно-оздоровчої діяльності, якістю якої лімітується психічною, нервово-м'язовою працездатністю, властивостями нервової системи, рівнем розвитку домінантно-значимих аналізаторів, інтелекту, волі, пам'яті, ситуативних психомоторних реакцій, характерологічних особливостей учнів старшої школи, на засадах яких вони ефективно адаптуються до сучасного соціуму;

5) психомоторні здібності діагностуються, розвиваються, формуються в умовах навчання, виховання, професійно-трудової орієнтації, фахового самовизначення, професійної освіти, набуття особистістю фахової майстерності й культури, життєвого досвіду;

6) психомоторні здібності людини мають особистісно-соціальний статус, що обумовлює формування її психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я, які є основною ціннісною умовою духовно-соціальної самореалізації особистості, її конкурентоспроможності на ринку праці.

Отже, викладені ознаки психомоторних здібностей людини дозволили нам здійснити каузальне атрибутування цього феномену на рівні прогнозованої інтерпретації учнями старшої школи причин і мотивів особистісно орієнтованого розвитку вищезначених здібностей в процесі соціально-ціннісного самовизначення, професійно-орієнтаційної діяльності. При цьому ми враховували сутність каузального атрибутування, яка полягала в тому, що характер освітньо-виховної інтерпретації забезпечує позитивний вплив на формування стратегій пізнавальної, фахово-орієнтованої діяльності, поведінки учнів старшої школи, стимулює їх здоров'ятворчу діяльність, соціально-ціннісне самовизначення.

На основі вищевикладеної методологічної бази дослідження, до складу якої входять теорії і концепції іманентного позиціонування психомоторних здібностей, психосоматичного розвитку учнів старшої школи в структурі загальних та спеціальних здібностей людини, на засадах яких вона соціально-ціннісно самовизначається й самореалізується як особистість, ми сформулювали сутність таких психомоторних понять як "силові здібності", "швидкісні здібності", "координаційні здібності", "рухливість у суглобах", "спритність", "витривалість", що відображають єдність біологічного й соціального в особистості людини.

Наукова актуальність вирішення цього питання полягає в тому, що існуючі визначення психомоторних здібностей в спортивній педагогіці, фізіології, психології мають формалізований зміст і відображають тільки їх біомеханічну сутність [2, 11, 12, 17] і тому мають певні дидактичні, інформаційні та логічні обмеження у виконанні функцій бути категоріями професійного мислення педагогів загальноосвітньої школи.

Сучасні теорії та експериментальні дослідження здібностей людини [3, 6, 16, 17] аргументовано доводять, що основу її психомоторних можливостей складають морфологічні, фізіологічні, психоемоційні особливості організму як біосоціальної системи, а форму їх виявлення – рухові навички й вміння у сфері сімейно-побутової, навчально-виховної, професійно-трудової, фізкультурно-оздоровчої діяльності особистості.

Враховуючи сучасні уявлення відносно структурування психомоторних здібностей людини, основу якого становить взаємозв'язок спадковості (морфологічні, фізіологічні, біохімічні, біомеханічні, психоемоційні) та соціального її розвитку (виховання, навчання, соціально-ціннісні орієнтації, професійно-трудове самовизначення, соціально-суспільна самореалізація, здоров'ятворча компетентність, культура здоров'я особистості), ми реалізували дефініцію вищеозначених здібностей як понять, що складають єдине семантичне поле їх відображення у свідомості учнів і педагогів старшої загальноосвітньої школи. Таким шляхом ми досягли ефекту актуалізації та самоактуалізації суб'єктів пізнавально-виховної діяльності з вищеозначеної проблематики.

У структурі загальних здібностей учнів загальноосвітньої школи сутність силових психомоторних здібностей ми розглядаємо як індивідуалізований комплекс морфологічних, фізіологічних, психоемоційних особливостей людини, які у біомеханічній організації рухової функціональної системи психомоторної діяльності (сімейно-побутова, навчально-виховна, професійно-трудова, фізкультурно-оздоровча, спортивно-педагогічна, корекційно-реабілітаційна) забезпечують її здатність до ефективного вирішення стандартних та ситуативних завдань, що потребують реалізації оптимального рівня диференціації нервово-м'язових зусиль у формі: подолання опору оточуючого середовища, динамічних зусиль долаючої, уступаючої, фіксуючої, швидко-силової структури. При цьому метричні параметри силових психомоторних здібностей діагностуються на рівні абсолютних (максимальних) та відносних силових можливостей людини, що входять до складу її професійно-трудової діяльності.

Дефініція поняття “швидкісні психомоторні здібності” передбачала розуміння нами цієї психомоторної конструкції як індивідуалізованого комплексу психічних, морфологічних, фізіологічних особливостей організму людини, який у структурі рухової функціональної системи (біомеханічна, координаційна структура рухової дії) забезпечує здатність до якісного та результативного вирішення стандартних та ситуативних рухових завдань, динамічним компонентом яких є швидкісні характеристики рухової дії у формі: рухова психомоторна реакція; темп руху; швидкість окремого руху; рухливості нервових процесів; функціональні властивості аналізаторів; морфологічна структура м'язів; ситуативне мислення; рухова пам'ять, на засадах яких людина реалізує свою професійно-трудоу практику.

Координаційні психомоторні здібності людини ми розуміємо як індивідуалізований комплекс психічних, морфологічних, фізіологічних особливостей її організму, який у структурі рухової функціональної

системи (біомеханічна, координаційна структура рухової дії) забезпечує здатність до якісного й результативного вирішення рухових завдань стандартного та ситуативного рівня, динамічним компонентом яких є: просторова і часова орієнтація; міжм'язова координованість рухів; диференціація нервово-м'язових зусиль; точність рухів; рухова пам'ять; ситуативне мислення; рухові переключення; транспозиція рухових дій; загальний ритм рухової дії; нервово-м'язова релаксація; рухова екстраполяція, що є основними психомоторними компонентами реалізації професійно-трудоових здібностей людини.

У контексті сутності поняття “координаційні можливості людини” ми сформулювали визначення поняття “спритність” як її психомоторну здатність, зміст якої розглядається нами як індивідуалізований комплекс психічних, морфологічних, фізіологічних особливостей організму людини, який у структурі рухової функціональної системи (координаційна, біомеханічна структура рухової дії) забезпечує здатність до якісного і результативного вирішення рухових завдань, що мають ситуативний характер і динамічним компонентом яких є: оперативне мислення; оперативна оцінка ситуації; вибір засобів і методів її вирішення; оперативне порівняння досягнутого результату рухової діяльності з запланованим, внесення відповідних коректив, рухові переключення, що входять до складу її творчо спрямованих професійно-трудоових видів діяльності.

Дефініція поняття “рухливість у суглобах”, як психомоторна здібність людини, базувалася на засадах уявлень відносно біокінематичних форм рухової діяльності людини у різних сферах її соціальної практики і тому сутність цього поняття ми розуміємо як індивідуалізований комплекс психічних, морфологічних, фізіологічних особливостей організму людини, який у структурі рухової функціональної системи (координаційна, біомеханічна структура рухової дії) забезпечує здатність до якісного та результативного вирішення рухових завдань стандартного й ситуативного рівня, динамічним компонентом яких є здібність до виконання рухової дії з оптимальною амплітудою, яка обумовлюється: будовою суглоба; міотопічними рефлексамі; еластичністю зв'язок; здатністю до нервово-м'язової релаксації; віком; статтю; вихідним положенням тіла; психічним станом; температурою тіла та середовища. Перераховані фактори рухливості суглобів входять до складу майже всіх професійно-трудоових дій людини.

У контексті нашого дослідження дефініція поняття “витривалість” (аеробна, анаеробна), як психомоторна здатність, була реалізована на засадах вищезначених логіко-семантичних закономірностей і тому розглядається нами як індивідуалізований комплекс психічних, морфологічних, фізіологічних особливостей організму людини, який у структурі рухової функціональної системи (координаційна, біомеханічна

структура рухової дії) забезпечує здатність до якісного та результативного вирішення рухових завдань, динамічним компонентом яких є: здібність протистояти втомі; функціональні можливості аеробних і анаеробних механізмів енергозабезпечення рухової активності людини, в різних професійно-трудовах ситуаціях її діяльності.

Таким чином, логіко-семантичний аналіз вищезначених понять, що відображають сутність спеціальних психомоторних здібностей учнів загальноосвітньої школи, їх комплементарну інтегрованість в структуру загальних та професійно-трудовах здібностей, дозволив сформулювати висновок, що ці поняття: а) мають інтегроване соціально-біологічне та особистісно-ціннісне походження і відображають психолого-педагогічні напрямки технологічного формування психомоторних здібностей учнів старшої школи; б) набувають міжгалузевого освітньо-виховного, професійно-трудовах, фізкультурно-оздоровчого значення в системі професійно-соціального самовизначення учнів; в) у змістовому, процесуальному, проєктивному аспектах – є категоріями саногенного, здоров'ятворчого мислення учнів та педагогів в процесі формування соціально-ціннісної, компетентної особистості випускників старшої школи; г) у сутнісному, смислового, гносеологічного аспектах відображають особистісно-соціальну цінність інтеграції психомоторних і професійно-трудовах здібностей учнів старшої школи, що вказує на безпосередній зв'язок з категоріями “соціально-педагогічна інновація”, “людський капітал”, “здоров'ятворча компетентність”, “культура здоров'я”, “соціально-ціннісне самовизначення особистості”, “професійно-трудова діяльність”.

Враховуючи, за твердженням О.Овчарук, кризовий стан освітньої галузі “Технології”, який характеризується тим, що її суб'єкти обмежуються лише пропедевтичними цілями та забезпеченням умови для виховання трудових навичок побутової і господарської праці, потреба досягнення необхідних учню соціально-життєвих компетентностей взагалі не порушується [13, с. 18], ми актуалізували ідею розбудови компетентної моделі учня старшої школи, в якій реалізується інтеграція психомоторних та спеціальних професійно-трудовах здібностей особистості.

У зв'язку з цією соціально – педагогічною ситуацією в освітній галузі «Технології», на засадах попередніх досліджень [6, 7, 8, 13], ми, у контексті теоретичного обґрунтування взаємозв'язку психомоторних і професійно-трудовах здібностей учнів старшої школи, структурували прогностично-діяльнісну модель “Учень – соціально-ціннісно самовизначена особистість”.

Проєктивна стилістика вищезначеної моделі базувалася на засадах фундаментальних наукових праць І.Беха, О.Овчарук, Є.Павлюченкова, А.Хуторського, які процес соціально-ціннісного самовизначення учнів

загальноосвітньої школи розглядають як процес формування особистості [4, 13, 15, 19].

Структура моделі “Учень – соціально-ціннісно самовизначена особистість” включає наступні компоненти:

- таксономія педагогічних цілей впливу соціально-виховних факторів:

1) усвідомлення учнями особистісно-соціальної цінності професійно-трудового самовизначення;

2) психолого-педагогічна діагностика психомоторних та інтелектуальних здібностей, на засадах яких учень особистісно визначається у соціально-професійних системах типу: “Людина – жива природа”, “Людина – техніка і нежива природа”, “Людина – людина”, “Людина – знакова система”, “Людина – художній образ”;

3) опанування учнями соціальних ролей, пізнавально-виховними інструментами, що адекватні обраній системі професійно-трудової діяльності особистості;

4) формування когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, психомоторних, психосоматичних, духовно-естетичних, мотиваційно-потребнісних складових творчої, компетентісно структурованої особистості.

- соціально-ціннісний вектор мотиваційного формування творчої, компетентно структурованої особистості:

1) створення в умовах загальноосвітньої школи соціокультурної ситуації духовно-ціннісного відношення до особистості учня на рівні індивідуального формування його інтелектуальних, психомоторних, фахово орієнтованих здібностей, психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я, здатності до освітньо-виховної рефлексії, соціально-ціннісної самореалізації, співпраці, співтворчості, працьовитості;

2) реалізація соціально-гуманістичних умов загальноосвітньої школи, що спонукають учнів до соціально-духовної, психомоторної, духовно-соматичної, професійно-трудової рефлексії, здоров'ятворчої емпатії;

3) опанування учнями сучасних методів пізнавально-оздоровчої діяльності, формування психомоторних здібностей, психосоматичного здоров'я, способів професійно-трудового та соціально-ціннісного самовизначення: евристичні методи; методи продуктивного навчання; методи образного, змістовного, символічного бачення; методи порівнянь, фактів, досліджень, конструювання понять; методи гіпотез, прогнозування, конструювання правил, теорій; методи образної картини, “мозкового штурму”, цілепокладання; методи самоорганізації, самотворчості, взаємонавчання, рецензій, контролю, рефлексії, самооцінки; методи евристичного занурення та проєктів (класифікація за А.Хуторським).

- організаційно-педагогічні умови соціально-ціннісного самовизначення особистості учнів старшої школи:

1) комплексна психологічна, педагогічна соціальна діагностика психомоторних, інтелектуальних, професійно-трудова здібностей з метою формування їх самооцінки, визначення життєвих цілей, професійно-трудова мотивів, соціально-ціннісних орієнтацій, особистісно-соціальних перспектив на майбутнє, формування психосоматичного здоров'я, здоров'ятворчої компетентності особистості, культури здоров'я особистості;

2) опанування учнями сучасних педагогічних технологій духовної, соціальної, інтелектуальної, психомоторної, духовно-соматичної, професійно-трудова рефлексії, компетентного вирішення соціально-життєвих ситуацій, ситуацій вибору;

3) імплантація у структуру освітньо-виховного та фізкультурно-оздоровчого середовища загальноосвітньої школи курсів типу "Психомоторні здібності – інструмент самопізнання", "Психомоторні здібності – підґрунтя соціально-ціннісного самовизначення", "Твої психомоторні та психосоматичні можливості, людино", "Основи здоров'ятворчості", "Психосоматичне здоров'я як особистісно-соціальна цінність", "Психомоторна структура людини – фактор її соціальної самореалізації", "Людинознавство" і т.ін.

4) включення учнів у соціально-ділову, проєктивно-фахову, професійно-трудова, суспільно-волонтерську, спортивно-масову, фізкультурно-оздоровчу діяльність, що усвідомлюється ними як фактори формування "людського капіталу" країни.

Таким чином, синергетичний, логіко-семантичний аналіз результатів дослідження вищезначеної соціально-педагогічної проблеми дозволяє сформулювати низку наступних **висновків**:

1. Феноменологія психомоторних здібностей та психосоматичного здоров'я людини полягає у тому, що в їх структурі органічно поєднується біологічна і соціальна сутність педагогічного формування особистості учнів загальноосвітньої школи, що усвідомлює їх здоров'ятворчі, світоглядні та цивілізаційні цінності суспільно-соціальної самореалізації.

2. Психомоторні здібності людини є проєкцією їх сутності на сферу технологічної підготовки учнів старшої школи, яка потребує формування здатності до точних рухів, диференціації нервово-м'язових зусиль, просторово-часової орієнтації, міжм'язової координації, ситуативного мислення, рухової пам'яті, ампліфікації рухів, нервово-м'язової та психічної працездатності, подолання проявів втоми, психомоторної рефракторності, швидкості рухів, раціональної рухової дії, транспозиції рухових навичок, вмінь і психомоторних здібностей, які є об'єктивними індикаторами професійної обдарованості людини, її фахово-трудова самовизначення.

3. Керований розвиток психомоторних здібностей учнів старшої школи на рівні актуалізованого прояву біологічної та соціальної їх сутності, усвідомлення учнями і педагогами загальноосвітньої школи феномену комплементарного зв'язку психомоторного, інтелектуального й духовно-соматичного розвитку людини створюють соціально-педагогічні умови самовизначення особистості у сфері професійно-трудої, освітньо-виховної, соціально-суспільної, фізкультурно-оздоровчої діяльності. Концептом соціально-ціннісного самовизначення учнів старшої школи повинна бути ціннісно-сміслова їх ідентифікація як особистості, майбутнього фахівця, громадянина.

4. Вчителі освітньої галузі “Технології” повинні володіти методиками використання закономірностей формування психомоторних здібностей з метою розробки індивідуальних траєкторій професійно-трудої підготовки учнів старшої школи, сутність яких полягає у продуктивній реалізації особистісного творчого потенціалу кожного з них.

5. Проведене дослідження ми розглядаємо як методологічну базу проєктивної розробки концептуальної моделі “Учень – соціально-ціннісно самовизначена особистість”, на засадах якої є соціально-педагогічні можливості подальшого моделювання професійно-орієнтаційної роботи, організації профільного навчання, соціально-ціннісного самовизначення учнів в системах “Людина – жива природа”, “Людина – техніка і нежива природа”, “Людина – людина”, “Людина – знакова система”, “Людина – художній образ”. Концептуальна модель забезпечує соціально-ціннісне самовизначення учнів старшої школи щодо суспільно виробленої системи цінностей, яке потрібно розглядати як конструкторно творчої, компетентісно структурованої із здоров'ятворчим світоглядом особистості.

Перспективу подальшого нашого дослідження ми вбачаємо у проєктивній розробці соціально-педагогічних технологій, що актуалізують ціннісно-сміслову особистість учнів старшої школи в процесі їх соціально-ціннісного самовизначення.

Література

1. Бондаренко В.И. Человеческий капитал как показатель уровня общественного развития / В.И.Бондаренко // Социологические исследования. – 2002. - № 9. – С. 89 – 101.
2. Борщов С.М. Діагностика обдарованості і здібностей юних спортсменів: навч. посібник / С.М.Борщов. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – 120 с.
3. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1996. – 348 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково – практичні засади / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
5. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии, 1972. - № 2. – с.114 – 123 (1934).

6. Григоренко В.Г. Науково – практичні основи розвитку психомоторних здібностей людини / В.Г. Григоренко. – Одеса: вид-во ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2001. – 158 с.
7. Григоренко В.Г. Логические аспекты обоснования понятия «Дифференциально – интегральный оптимум психофизической загрузки: Теоретико-методологические вопросы понятийного аппарата в сфере физического воспитания и спорта: Тезисы Всесоюзного симпозиума / В.Г. Григоренко. – Малаховка: Изд – во МОГИФК, 1991. – с. 43 – 45.
8. Григоренко В.Г.. Зміст педагогічних принципів структурування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи. Проблеми трудової і професійної підготовки: наук. зб. / В.Г. Григоренко // укладач В.В.Стешенко. - Слов'янськ: СДПУ, 2010. – Вип. 15. с. – 32 – 41.
9. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О.А.Грішнова. – К.: Т – во «Знання», КОО 2001. – 161 с.
10. Законодавство України про освіту. Збірник законів за станом на 10 березня 2002 року. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 150 с.
11. Линець М.М. Основи методики розвитку рухових якостей / М.М. Линець. – Львів: Штабар, 2007. – 208 с.
12. Лях В.И. Координационные способности школьников / В.И.Лях. – Минск:Полымя, 1989. – 160 с.
13. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
14. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія / С.О.Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352.
15. Павлютенков Є.М. Мистецтво управління школою / Є.М.Павлютенков. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 320 с.
16. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів / Л.П.Сергієнко. – К.: Олімпійська література, 2001. – 440 с.
17. Родионов А.В. Психодіагностика спортивних спосібностей / А.В. Родионов. – М.: Физкультура и спорт, 1973. – 216 с.
18. Теплов Б.М. Проблема индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 1961. – 535 с.
19. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 205 с.
20. Экономический подход Гэнри Беккера к человеческому поведению // Вестник РУДН, серия «Социология». – 2003. - № 4. – с. 268 – 280.
21. Wood T.M., Zhu W. Measurement theory and practice in kinesiology/ - Champaign, IL.: Human Kinetics, 2006. – 428 p.

Казімірко Н.

ДЗ «Луганський державний медичний університет»

Дичко О., Дичко В., Пікінер Д.

Слов'янський державний педагогічний університет

Гаврилін В., Ушаков А.

Донецький юридичний інститут

Раздайбедін В.

Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка

УДК 616:612/1-796.071.2:796.015

**ЗМІНИ КИСЛОТНОЇ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ЧЕРВОНОКРІВЦІВ
ПЕРИФЕРІЙНОЇ КРОВІ СПОРТСМЕНІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ
БІГОМ НА СЕРЕДНІ ДИСТАНЦІЇ**

Встановлено, що фізичні навантаження в бігунів на середні дистанції викликають зміни кислотної резистентності червонокривців периферійної крові. Максимальні зміни спостерігали в змагальному періоді, помірні – в підготовчому, мінімальні – в перехідному. На зміни кислотної резистентності впливала пора року.

Ключові слова: червонокривці, кислотної резистентність, спортсмени, біг на середні дистанції.

Казимирко Н.

ГУ «Луганский государственный медицинский университет»

Дычко Е., Дычко В., Пикинер Д.

Славянский государственный педагогический университет

Гаврилин В., Ушаков А.

Донецкий юридический институт

Раздайбедин В.

Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко

**ИЗМЕНЕНИЯ КИСЛОТНОЙ РЕЗИСТЕНТНОСТИ ЭРИТРОЦИТОВ
ПЕРИФЕРИЧЕСКОЙ КРОВИ СПОРТСМЕНОВ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ БЕГОМ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ**

Установлено, что физические нагрузки у бегунов на средние дистанции вызывают изменения кислотної резистентности эритроцитов периферической крови. Максимальные изменения наблюдали в соревновательном периоде, умеренные – в подготовительном, минимальные – в переходном. На изменения кислотної резистентности влияло время года.

Ключевые слова: эритроциты, кислотної резистентность, спортсмены, бег на средние дистанции.

Kazimirko N.

State institution "Luhansk state medical university"

Dychko O., Dychko V., Pikener D.

Slovyansk State Pedagogical University

Gavrilin V., Ushakov A.

Donetsk institute of law

Razdaybedin V.

Luhansk Taras Shevchenko National University

ACID RESISTANCE CHANGES OF PERIPHERAL BLOOD ERYTHROCYTES AT RUNNERS ON MEDIUM DISTANCES

It is determined that physical exercises in runners on medium distances cause changes of acid resistance in peripheral blood erythrocytes. The maximal changes are observed in competitive period, moderate – in preparatory period, minimal ones – in transitory period. Changes of acid resistance are influenced by year seasons.

Keywords: *erythrocytes, acid resistance, sportsmen, marathon on medium distances.*

Вступ. Окислювальний стрес та тканинна гіпоксія, які супроводжують інтенсивні фізичні навантаження, призводять до порушення гомеостатичної рівноваги та виникнення функціональних змін, в першу чергу, з боку киснево-транспортної системи. Для оптимізації оксигенації тканин важливе значення має структурно-функціональний стан мембран червонокривців, який визначає її їх форму, розмір, здатність до деформації, ступінь агрегації [1, 5]. Нажаль, залишається недостатньо вивченим взаємозв'язок порушень структурно-функціонального стану мембран червонокривців та виникнення тимчасової анемії при інтенсивних фізичних навантаженнях [2-4]. Тому дослідження механізмів цих порушень є актуальним завданням спортивної медицини, валеології та біологічної науки, зокрема патофізіології. Тема статті є фрагментом роботи кафедри патофізіології Луганського державного медичного університету (№ реєстрації 0107U003013) «Імунний, метаболічний та мікробіологічний статус спортсменів».

Метою даного дослідження явилось вивчення динаміки змін кислотної резистентності червонокривців периферійної крові спортсменів, які займаються бігом на середні дистанції.

Матеріал і методика досліджень. Під спостереженням протягом 2006-2008 рр. знаходилось 50 спортсменів-чоловіків 18-21 року, які займались бігом на середні дистанції (масові розряди). Контрольну групу склали 47 практично здорових нетренованих чоловіків 18-21 року. Забір крові в спортсменів проводили наприкінці кожного з періодів. Кислотну резистентність червонокривців визначали спектрофотометричним методом

при довжині хвилі 720 нм. Робота виконувалась у відповідності до загальноприйнятих біоетичних норм з дотриманням відповідних принципів Гельсінської декларації прав людини, Конвенції ради Європи про права людини і біомедицини та відповідних законів України. Отримані цифрові результати обробляли статистично.

Результати досліджень та їх обговорення. Фізичні навантаження, випробовувані спортсменами у підготовчому періоді тренувального макроциклу, викликали скорочення часу сферуляції червонокривців у 1,14 рази порівняно з показником норми ($p < 0,05$) (таблиця 1). У змагальному періоді час сферуляції скоротився в 1,33 рази ($p < 0,01$), в перехідному періоді – в 1,09 рази ($p > 0,05$). Поряд з цим, відзначали скорочення часу появи максимуму кислотного гемолізу червонокривців: в підготовчому періоді – в 1,09 рази ($p < 0,05$), в змагальному та перехідному періодах – в 1,18 ($p < 0,01$) та в 1,07 ($p > 0,05$) рази відповідно.

Таблиця 1

Вплив фізичних навантажень на кислотну резистентність червонокривців спортсменів, $M \pm m$

Показник	Контрольна група	Період тренувального макроциклу		
		Підготовчий	Змагальний	Перехідний
Час сферуляції, хв.	3,02±0,09	2,66±0,1*	2,27±0,07**	2,78±0,1
Час появи максимуму, хв.	4,33±0,1	3,98±0,09*	3,66±0,12**	4,06±0,14
Тривалість гемолізу, хв.	3,6±0,11	3,21±0,08*	2,87±0,09**	3,36±0,14
Висота максимуму гемолізу, %	17,5±0,4	19,7±0,6***	21,7±0,8***	18,66±0,57
Кількість максимумів, у.о.	1±0,01	1,4±0,04*	1,52±0,05*	1,15±0,03*

Примітка:

* - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$ порівняно з контрольною групою.

Різною виявилась і тривалість гемолізу червонокривців у різні періоди тренувального макроциклу. У підготовчому періоді тривалість кислотного гемолізу червонокривців скоротилась проти контролю в 1,12 рази ($p < 0,05$), в змагальному – в 1,25 рази ($p < 0,01$), в перехідному періоді зменшення тривалості гемолізу було невірогідним.

Під впливом фізичних навантажень відбувався підйом висоти максимуму гемолізу. У підготовчому періоді вказаний підйом склав проти контрольного показника 1,13 рази, в змагальному – 1,24 рази. У перехідному періоді збільшення висоти максимуму гемолізу

червонокрівців виявилось невіргодним. У ряді випадків в спортсменів реєстрували збільшення кількості максимумів (до двох), що впливало на середньогруповий показник. Так, у підготовчому періоді кількість максимумів була в 1,4 рази вищою порівняно з контрольним показником. У змагальному періоді показник кількості максимумів був збільшений в 1,52 рази. У перехідному періоді показник кількості максимумів перевищував контроль лише в 1,15 рази ($p < 0,05$ у всіх випадках).

Результати дослідження впливу сезонного фактора на показники кислотної резистентності червонокрівців спортсменів показали, що у всі сезони року час сферуляції червонокрівців був коротшим, ніж контрольні сезонні показники, однак в зимовому тренувальному макроциклі час сферуляції червонокрівців був найменшим, тоді як в літньому – найбільшим (табл. 2).

Таблиця 2

Сезонні зміни часу сферуляції (хв.) червонокрівців спортсменів у різні періоди тренувального макроциклу, $M \pm m$

Пора року	Контрольна група	Підготовчий період	Змагальний період	Перехідний період
Літо	3,31±0,08	2,92±0,07	2,49±0,06	3,05±0,08
Осінь	3,14±0,07	2,77±0,08	2,36±0,05	2,89±0,07
Зима	2,7±0,06*	2,38±0,06**	2,05±0,05**	2,5±0,06**
Весна	2,96±0,07*	2,6±0,66**	2,23±0,06**	2,73±0,07**

Примітка:

* - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$ порівняно з показником влітку.

Так, в підготовчому періоді, який проводили взимку, час сферуляції червонокрівців крові виявився у 1,23 рази коротшим, ніж аналогічний показник в підготовчому періоді влітку, в змагальному та перехідному періодах – в 1,21 та 1,22 рази ($p < 0,05$ у всіх випадках). Аналогічна значуща розбіжність у часі сферуляції була зареєстрована і в контрольній групі.

Вірогідні розбіжності у часі сферуляції мали місце між літнім та весняним сезонами: в усіх періодах тренувального макроциклу розбіжність склала 1,12 рази. Незалежно від пори року, найбільше скорочення часу сферуляції червонокрівців спостерігали в змагальному періоді, помірно – в підготовчому періоді, найменше – в перехідному періоді.

Результати дослідження впливу сезонного фактора на час появи максимуму кислотногo гемолізу червонокрівців наведені у табл. 3.

Таблиця 3

**Сезонні зміни часу появи максимуму (хв.) в еритроцитах спортсменів
у різні періоди тренувального макроциклу, M±m**

Пора року	Референтна норма	Підготовчий період	Змагальний період	Перехідний період
Літо	4,74±0,12	4,36±0,11	4,01±0,11	4,44±0,11
Осінь	4,49±0,11	4,13±0,1	3,8±0,09	4,21±0,1
Зима	3,87±0,09**	3,56±0,08**	3,27±0,08**	3,63±0,09**
Весна	4,25±0,1*	3,9±0,09*	3,59±0,09**	3,98±0,1**

Примітка:

* - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$ порівняно з показником влітку.

Сезонний фактор впливав на час появи максимуму кислотного гемолізу червонокривців, що мало прояв у більш пізньому виникненні максимуму гемолізу в літньому тренувальному макроциклі і у більш ранній його появі у зимовому та весняному тренувальних макроциклах. Схожі зміни були зареєстровані і в осіб контрольної групи. Так, в підготовчому періоді зимового тренувального макроциклу тривалість до моменту появи максимуму кислотного гемолізу червонокривців була у 1,22 рази коротшою, ніж у літньому тренувальному макроциклі. Аналогічне скорочення часу появи максимуму мало місце у змагальному та перехідному періодах. Різниця між часом появи максимуму кислотного гемолізу червонокривців у весняному та літньому сезонах також була вірогідною у всі періоди тренувального макроциклу, при цьому розбіжність у середньому складала 1,12 рази. У всі сезони року найменший час появи максимуму кислотного гемолізу реєстрували у змагальному періоді, найбільший – у перехідному періоді.

Результати дослідження впливу сезонного фактора на тривалість кислотного гемолізу червонокривців наведені у табл. 4.

Таблиця 4

**Сезонні зміни тривалості гемолізу (хв.) червонокривців спортсменів у
різні періоди тренувального макроциклу, M±m**

Пора року	Референтна норма	Підготовчий період	Змагальний період	Перехідний період
Літо	3,94±0,09	3,52±0,09	3,15±0,08	3,68±0,09
Осінь	3,74±0,09	3,33±0,08	2,98±0,07	3,49±0,08
Зима	3,22±0,08*	2,87±0,07**	2,57±0,06**	3,0±0,07**
Весна	3,53±0,09*	3,15±0,08*	2,81±0,07*	3,29±0,08*

Примітка:

* - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$ порівняно з показником влітку.

Під впливом фізичних навантажень тривалість кислотного гемолізу червонокривців при загальній тенденції до скорочення була вірогідно більш тривалою у літньому тренувальному макроциклі та скороченою у зимовому та весняному макроциклах. При цьому на тривалість гемолізу суттєво впливав період тренувального макроциклу: в підготовчому, змагальному та перехідному періодах зимового тренувального макроциклу тривалість гемолізу була коротшою, ніж влітку, у 1,23 рази ($p < 0,05$ у всіх випадках порівняння). Різниця між досліджуваними показниками влітку та навесні також була вірогідною. Найменша тривалість кислотного гемолізу червонокривців у спортсменів зареєстрована в змагальному періоді у всіх сезонах року. У той же час, в контрольній групі також спостерігали вірогідне сезонне коливання показника тривалості гемолізу між літнім та зимовим сезонами.

Результати дослідження впливу сезонного фактора на зміни висоти максимуму гемолізу червонокривців наведені у табл. 5.

Таблиця 5

Сезонні зміни висоти максимуму гемолізу (%) червонокривців спортсменів у різні періоди тренувального макроциклу, $M \pm m$

Пора року	Референтна норма	Підготовчий період	Змагальний період	Перехідний період
Літо	15,96±0,48	17,97±0,44	19,8±0,49	17,03±0,42
Осінь	16,84±0,45	18,96±0,47	20,88±0,52	17,96±0,45
Зима	19,56±0,39**	22,02±0,55**	24,26±0,6**	20,86±0,52**
Весна	17,85±0,43*	20,09±0,5*	22,13±0,55*	19,03±0,47*

Примітка:

* - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$ порівняно з показником влітку.

Сезонний фактор помітно впливав на висоту максимуму кислотного гемолізу червонокривців у спортсменів, що мало прояв у вірогідно більш високому рівні гемолізу червонокривців у зимовий та весняний сезони порівняно з таким влітку. Так, у підготовчому періоді зимового тренувального макроциклу висота максимуму гемолізу була у 1,23 рази більшою, ніж показник влітку, у змагальному та перехідному періоді вказана кратність розбіжності також зберігалась. Між літнім та весняним сезонами кратність розбіжності висоти максимуму гемолізу склала 1,12 рази.

Результати аналізу впливу сезонного фактора на кількість максимумів кислотного гемолізу червонокривців наведені у таблиці 6. При загальній тенденції до збільшення кількості максимумів у всі сезони року, найбільша їх кількість зареєстрована у зимовому тренувальному макроциклі, найменша – в літньому.

Таблиця 6

**Сезонні зміни кількості максимумів (у.о.) червонокривців спортсменів
у різні періоди тренувального макроциклу, M±m**

Пора року	Контрольна група	Підготовчий період	Змагальний період	Перехідний період
Літо	1,0±0,02	1,28±0,03	1,38±0,03	1,18±0,03
Осінь	1,04±0,02	1,34±0,03	1,46±0,04	1,12±0,03
Зима	1,12±0,03*	1,65±0,04***	1,7±0,04***	1,21±0,03*
Весна	1,0±0,01	1,42±0,03**	1,55±0,04**	1,1±0,03

Примітка:

* - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$ порівняно з показником влітку.

Крім того, на кількість максимумів гемолізу червонокривців впливала інтенсивність фізичних навантажень, випробовуваних спортсменами протягом тренувального макроциклу. Так, у підготовчому періоді зимового тренувального макроциклу кількість максимумів гемолізу виявилась в 1,29 рази вищою, ніж в аналогічному періоді літнього тренувального макроциклу, у змагальному періоді – у 1,23 рази ($p < 0,05$ у обох випадках). У перехідних періодах порівнюваних сезонів вірогідної різниці між кількостями максимумів гемолізу не виявлено. Аналогічні зміни у підготовчому та змагальному періодах були зареєстровані між літнім та весняним сезонами.

Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, фізичні навантаження, випробовувані спортсменами, викликають зниження кислотної резистентності червонокривців периферійної крові, що має прояв у скороченні часу сферуляції червонокривців, появи максимуму і тривалості гемолізу, у збільшенні висоти і кількості максимумів гемолізу. Найбільш виражені зміни показників кислотної резистентності червонокривців у спортсменів спостерігають в змагальному періоді, помірні – в підготовчому періоді, найменші – в перехідному періоді тренувального макроциклу. Зміни кислотної резистентності червонокривців під впливом фізичних навантажень піддаються сезонним коливанням і є найбільш значимими взимку, та найменшими – влітку. Отримані нами дані слід враховувати при розробці реабілітаційних заходів протягом тренувального процесу.

Література

1. Гаврилін В. Зміни кислотної резистентності еритроцитів периферійної крові спортсменів різної спеціалізації / В. Гаврилін, А. Ушаков, Н. Ліцоева [та ін.] // Матеріали XII міжнародного медичного конгресу студентів та молодих учених (ТДМУ ім. І.Я. Горбачевського) – Тернопіль: Укрмедкнига, 2008. – С. 174.
2. Казимирко Н.К. Влияние физических нагрузок на морфологию и кислотноую резистентность эритроцитов периферической крови спортсменов, занимающихся греко-римской борьбой / Н.К. Казимирко, В.В. Андреева, Е.В.

- Яковлева, В.П. Ляпин // Владикавказский медико-биологический вестник. – 2007. – Выпуск 13. – С. 258-260.
3. Казимирко Н.К. Изменения кислотной резистентности эритроцитов у бегунов на средние дистанции / Н.К. Казимирко, В.И. Дурнев, З.С. Андреева // Теория и практика физической культуры. – 1978. – № 5. – С. 37-40.
 4. Казимирко Н.К. Изменения кислотной резистентности эритроцитов у бегунов на средние дистанции при различных тренировочных режимах в микроцикле / Н.К. Казимирко, В.И. Дурнев, З.С. Андреева // Теория и практика физической культуры. – 1982. – № 3. – С. 28.
 5. Станкевич Л. Використання показників резистентності еритроцитів у практиці спорту / Л. Станкевич // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 1. – С. 98-100.

Переверзева В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету

Пахомова О.

старший викладач кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 159.9

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті представлено програму формування діалогічного тренінгу в розвитку психологічної культури в умовах навчання у психологів.

Ключові слова: *культурологічно орієнтований навчальний діалог, діалогічна стратегія навчання, професійне становлення майбутнього психолога.*

Переверзева В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Славянского государственного педагогического университета

Пахомова О.

старший преподаватель кафедры психологии Славянского государственного педагогического университета

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье представлена программа формирования диалогического тренинга в развитии психологической культуры в условиях обучения в психологов.

Ключевые слова: *культурологично орієнтований навчальний діалог, діалогічна стратегія навчання, професійне становлення майбутнього психолога.*

Pereverzeva V.

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology of the Slovyansk State Pedagogical University

Pakhomova O.

senior lecturer of the department of psychology of the Slovyansk State Pedagogical University

THE FORMATION OF A CULTURE OF COMMUNICATION IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

The programme of dialogical training in professional becoming of a perspective psychologist is developed.

Key words: *culturologically oriented educational dialogical strategy, professional becoming of perspective psychologist.*

Постановка проблеми. Професійне становлення особистості – складне та багатогранне явище. В сучасних дослідженнях використовують поняття «професійна культура поведінки», «професійні якості особистості». На уявлення про професійні якості впливає вік людини, соціальне становище, рівень розвитку психічних якостей особистості тощо. Уявлення про професійну культуру пов'язані з об'єктивними та суб'єктивними цінностями людини, взаєминами в суспільстві. Погляди людини, її звички, симпатії чи антипатії, манеру говорити, думати, поводити себе певним чином неможливо відділити від культурного середовища, в якому формується особистість. У професійній культурі виділяють матеріальну, духовну і поведінкову сторони, всі вони утворюють єдність. Людська поведінка завжди спрямовується знаннями, нормами та правилами, переконаннями, світоглядом. [1, 5, 7, 8, 11].

На сучасному етапі розвитку суспільства, освіти та науки в Україні чітко визначені орієнтири входження в освітній та науковий простір Європи, здійснюється модернізація освітньої діяльності в контексті Європейських вимог. По-новому необхідно осмислити і проблеми психології. На перший план виходять співпраця, партнерство, лідерство, вміння брати на себе відповідальність, адекватно оцінювати свої можливості, здібності, якості. Особливі вимоги ставляться до педагогів, психологів, які навчають підростаюче покоління, формують особистість, тобто готують фахівців-психологів, які повинні володіти такими якостями особистості, як товариськість, терплячість, чутливість до чужого болю, емпатійність та етичність у спілкуванні з клієнтами, вміння ставитися до іншої людини, як до особистості, бачити її індивідуальність, психічний стан, емоційно-вольової та інтелектуальні прояви, розуміти їх. Всі ці психічні якості входять в структуру професійної культури майбутнього психолога. Вже на перших курсах необхідно сформувані певний рівень розвитку цих властивостей, що характеризують професійне становлення психолога.

Тому вивчення особливостей розвитку професійної психологічної культури в умовах навчання у ВНЗ та визначення важливих чинників професійного становлення майбутнього психолога набуває соціальної значимості як можливих факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Більшість авторів, що вивчають проблему спілкування, взаємодії людей, в тому числі і спілкування викладачів і майбутніх психологів у процесі навчання, виокремлюють у його структурі емоційний, інтелектуальний та конативний компоненти (О.О.Бодальов, Г.М. Андреева, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, О.Г. Солодухова, Т.С. Яценко) [1,5,7,8,9,12]. Так, для характеристики процесу соціальної перцепції в професійній підготовці спеціаліста використовують характеристики: «когнітивний», «емоційний», тобто «чуттєвий», логічний, емоційний.

Виклад основного матеріалу дослідження. Взаємини між викладачами та майбутніми психологами (тобто між значимими суб'єктами) можуть відобразитися в емоціях, почуттях, мислительних процесах, взаєминах діях і впливах.

Поряд із емоційною відбувається раціональна (когнітивна) оцінка один одного. Когнітивний компонент діалогічного спілкування включає систему знань майбутнього психолога про викладача, про його особистісні якості, що сприяє оптимальному професійному становленню фахівця. Адаже призначення пізнавальної функції свідомості, яка забезпечує розуміння об'єкта, пов'язане з інтелектуальним компонентом спілкування, а почуття виражають оцінку ставлення людини до інших. Це вимагає від викладачів та майбутніх психологів знання особливостей соціальної перцепції.

Професійна культура особистості формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим зовнішнім і внутрішнім впливам на особистість. З одного боку, це відбувається шляхом створення психологічно сприятливих умов для діалогічної культурологічно орієнтованого спілкування викладачів і студентів з метою розвитку структурних компонентів психологічної культури майбутнього психолога-фахівця, з другого – розвитку у студентів мотиваційно-потребової сфери та її компонентів, що забезпечують розвиток внутрішніх компонентів професійного становлення та підвищення рівня самосвідомості в процесі фахової підготовки.

Одним із провідних принципів гуманізації освіти, як вважають сучасні вітчизняні психологи (Г.О. Балл, В.С. Біблер, О.Г. Волинець, С.О. Копилов, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін.) [2,3,4,7] є надання переваги діалогічній стратегії освіти, у межах якої ці впливи постають складовими і регуляторами взаємодії повноправних партнерів спілкування,

що здійснюється в ході суспільної діяльності суб'єктів – вихователів і виховуваних.

У своєму дослідженні ми ґрунтуємося на діалогічно-культурологічному підході в освіті, тобто на діалогічно-культурологічно орієнтованому навчанні, що розвивається в сучасній вітчизняній психології.

Як зазначає рід сучасних вітчизняних психологів, освіта має бути культурологічно орієнтованою, при цьому активно розвивається культурологічна модель освіти, спрямована на особистість, на підготовку фахівця, його культурної творчості, тобто на співтворення духовних цінностей в діяльності суб'єктів професійної підготовки.

Дослідження психологів (М.Й. Боришевського, Г.О.Бала, В.В.Рибалка, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої та ін.) [3,6,8,10,11] вказують на важливість розвитку в особистості майбутнього психолога професійно важливих якостей культури спілкування, взаємодії в соціумі, колективі, родині.

На думку В.В.Рибалка [8] професійна психологічна культура розуміється як зовнішньо, так і внутрішньо детермінований рівень засвоєння, використання та функціонування професійних цінностей, в якості яких виступають знання, вміння, навички, здібності для ефективної психологічної діяльності фахівця-психолога. Так, важливим у професійному становленні психолога є емоційно-ціннісний компонент професійної психологічної культури: спрямованість, мотиваційна адекватність, орієнтація на соціальні та пізнавальні мотиви вибору професії, соціально значущі якості та цінності. Інтелектуально-емоційний компонент психологічної культури фахівця включає формування в особистості здібностей до соціально-рольової ідентифікації, орієнтацію на морально-психологічні якості, емоційний розвиток. Поведінково-вольовий компонент вказаної культури пов'язаний з розвитком здатності до соціально-пізнавальної саморегуляції, до особистісного саморегулювання та професійної саморегуляції.

Автор визначив психологічні особливості забезпечення професійного становлення майбутнього психолога в процесі фахової підготовки; виявив особливості емоційно-інтелектуального діалогового спілкування викладачів і майбутніх психологів як основу розвитку професійної готовності, культури поведінки; виявив особливості співвідношення компонентів самосвідомості майбутніх психологів як частини їх професійного становлення. Поведінка людини в професійній діяльності де термінується розвитком особистості, як результат її професійного становлення, розвитку.

Культура визначається як сукупність штучних порядків і об'єктів, які створені людьми (суспільством) і які доповнюють природні, це засвоєні форми людської поведінки і діяльності, набуті знання, способи

самопізнання і символічні значення навколишнього світу. До числа важливих функцій особливостей професійної культури, як системи, відносять такі властивості особистості, як здатність до саморозвитку, самооновлення; породження нових форм і способів задоволення інтересів і потреб людини, що адаптують культуру до мінливих умов буття; породження творчої ініціативи, особистісного розвитку в спеціалізованій сфері діяльності; підвищення рівня взаєморозуміння і консолідації членів суспільства, системи ціннісних установок особистості, соціального досвіду, таким чином, ускладнення структурно-функційних та організаційних параметрів всієї системи культури.

Термін «психологічна культура» не увійшов ні в один з вітчизняних психологічних словників. У довідковій літературі представлені певні її окремі складові (комунікативна культура, культура поведінки, культура мовлення, мислення, спілкування). В літературі зустрічаються визначення як загальної, так і професійної психологічної культури (В.В. Рибалка, Н.В. Чепелева). Так, характеристика загальної психологічної культури додається О.І. Мотковим, який вважає, що психологічна культура особистості включає комплекс культурно-психологічних прагнень і відповідних вмінь, які активно реалізуються нею. Розвинута психологічна культура включає: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок, досить високий рівень ділового та повсякденного спілкування, добу психологічну саморегуляцію поведінки, творчий підхід до справи, вміння самопізнання і реалістично оцінювати свою особистість.

М.М.Обозов в своїх дослідженнях в поняття «психологічна культура» включає три основних компонента: розуміти та знати себе і інших людей; адекватну самооцінку і оцінку інших людей; саморегулювання поведінки, особистісні якості, стосунки.

Аналіз результатів дослідження. Констатувальний експеримент складався з ряду послідовних серій: метод анкетування було застосовано для виявлення уявлень про діалогічне спілкування та професійне становлення майбутніх психологів, методу експертних оцінок (експертами виступили 25 викладачів психологічного факультету СДПУ, багатofакторний особистісний опитувальник Кеттела з метою самооцінки особистісних якостей і комунікативних рис в процесі професійного становлення майбутніх психологів. З цією метою була розроблена спеціальна анкета.)

1. Що таке на вашу думку, психологічна культура майбутнього психолога-фахівця?

2. Що, на вашу думку, повинна включати психологічна культура психолога-фахівця?

3. Що таке професійне становлення? Роз'ясніть.

4. Що необхідно виховати та сформувати в собі, щоб бути психологічно-культурно освіченим фахівцем?

5. Які якості особистості необхідні для психолога-професіонала?

6. Які якості майбутнього психолога вам притаманні?

Проаналізуємо отримані результати анкетування. Так, низький рівень психологічних знань на перших-других курсах гальмує формування психологічних новоутворень в структурі особистості майбутніх фахівців. Студентам перших курсів бракувало знань для самоопису своїх особистісних якостей як фахівця-психолога, вони не могли самостійно визначити якості, які повинні бути притаманні психологу, та виділяли такі якості, що характеризують особистість вчителя, вихователя, такі, як: життєрадісність, почуття гумору, доброта, переживання щастя. Повну характеристику особистісних якостей майбутнього психолога не було отримано. В своїх описах психологи виділяли такі свої якості, які були пов'язані з прикладними вміннями, деякі в першу чергу виділяли в собі якості особистості, пов'язані із зовнішністю, тілесністю.

Уявлення про професійне становлення виявились поверховими. Професійне становлення студенти перших-других курсів визначили, як розвиток саморегуляції, не відзначивши інші вагомні його складники. Студенти старших курсів трохи ширше розкривали зміст поняття «професійне становлення», наприклад: «це становлення особистості як спеціаліста, бажання і вміння допомагати іншим»; «це коли психолог володіє знаннями і вірно ними оперує»; «коли студенту достатньо компетентності для вирішення проблемної ситуації»; «коли психолог знає, що робити, володіє і оперує знаннями»; «професійне становлення психолога як фахівця, його самореалізація, саморозвиток в професійному плані», «це самоудосконалення психолога, набування досвіду».

На питання «Як ви розумієте, що таке психологічна культура майбутнього психолога? Що вона повинна включати, що необхідно виховати та сформувати в собі в процесі навчання в ВНЗ, щоб бути психологічно культурним фахівцем» студенти першого-другого курсів відповідали: «психологічно культурний фахівець – це коли людина може порадити іншій людині», студенти старших курсів відповідали, що: «культура кожного особисто – це таке, як людина розуміє культуру приймає її», «це якість моральні цінності», «етика, поведінка психолога»; «психологічна культура психолога-професіонала по відношенню до інших – культура дотримання професійної етики»; «це вміння спілкуватись з іншими людьми в рамках професійної діяльності»; «психологічна культура – це дотримання етичних та моральних норм, які значущі для психолога»; «психологічна культура – це правильна поведінка психолога по відношенню до клієнта, використання основних правил спілкування»;

«психологічна культура і професійне становлення – це виконання норм правил спілкування у процесі взаємодії з клієнтом» тощо.

Аналіз отриманих результатів анкетування показав, що студенти поверхово орієнтуються в поняттях «професійне становлення», «психологічна культура фахівця», їхні уявлення надто загальні, безсистемні та аморфні.

В результаті аналізу психологічної літератури та анкетування з майбутнім психологами ми виокремили структуру професійного становлення психолога.

Так, на пізнавальний (когнітивний) компонент структури професійної психологічної культури вказали 35% студентів, які відмічали необхідність культури діалогічного мовлення, мислення, вміння правильно висловлювати свої думки, розуміти інших, спілкуватися, кваліфіковано вести бесіди з клієнтом; 45% студентів виявили необхідність розвинути в собі особистісні якості, важливі для свого професійного становлення як фахівця: товариськість, прагнення до самовдосконалення, повага до інших, вміння взаємодіяти з іншими, толерантність, урівноваженість, комунікабельність.

Емоційно-поведінкові якості особистості відмітили 60% студентів-майбутніх психологів, серед яких були емпатійність, доброта, гуманність, відкритість, вміння допомагати клієнту, розуміти внутрішній світ іншого, альтруїзм; 80% студентів відмітили якості, які були віднесені до особистісного компоненту професійної психологічної культури: тактовність, терплячість, витримка, вміння регулювати себе і свою поведінку, цілеспрямованість.

Для нас важливо було з'ясувати, як майбутні психологи розуміють, аналізують та описують свою особистість, що думають про себе, та в якій послідовності проходить розгортка самопізнання як майбутнього фахівця. Аналізуючи результати анкетування ми врахували такі особливості, як склад лексики спілкування (що характеризує культуру мовлення, мислення), характеристики становлення, композицію.

Виявилось, що в самописі якостей особистості, які необхідні психологу-фахівцю, присутні якості, пов'язані з діяльністю, поведінкою, діями, вчинками (психолог повинен багато читати, вміти дружити, контактувати з клієнтом, малювати, багато чого робити руками).

У деяких студентів – майбутніх психологів слова-якості більше характеризували внутрішній світ особистості (добра, серйозна, мрію, почуваю, цікавлюсь), що свідчить про увагу до моральних, інтелектуальних та емоційних якостей. Як бачимо, уявлення студентів про психологічні якості психолога-фахівця досить поверхові, аморфні, невиразні і неточні, особливо на першому-другому курсах.

На основі аналізу запитань першої частини анкети нам вдалося виділити такі три типи особистості, які були притаманні студентам-майбутнім психологам:

- а) пояснювальний тип особистості (аналіз своїх якостей);
- б) констатувальний тип особистості (перелік своїх якостей без аналізу);
- в) змішаний тип особистості (об'єднує перші два типи).

Пояснювальний тип характеризується тим, що студенти давали характеристику, аналіз тих особистісних якостей, які повинні бути притаманними психологу, хоч і не зовсім точно і повно.

Констатувальний тип особистості – ці студенти лише обмежувались перерахуванням деяких особистісних якостей психолога, без їх ґрунтовного аналізу.

Змішаний тип особистості – студенти, які намагалися обґрунтувати професійно важливі якості психолога-фахівця, репрезентуючи перехідний від констатування до самоаналізу тип.

Так, на I курсі виявлено, 20,2% студентів належать до пояснювального типу особистості, 60,4% – констатувального і 20,4% змішаного; на II курсі – пояснювального виявлено 30,3%, констатувального 45,3%, змішаного 25,5%; на III курсі 35,2 належать до пояснювального типу особистості, 35,8% констатувального типу і 30,2% змішаного типу особистості; IV курсі 45,4% студентів належать до пояснювального типу особистості, 20,4% – констатувального і 35,1% – змішаного типу; на V курсі 65,2% осіб пояснювального типу, 15,3% – констатувального і 20,4% – змішаного типу особистості.

Таким чином, у процесі навчання збільшується кількість студентів, що належать до пояснювального типу особистості, коли майбутній психолог не лише аналізує свої якості, а не тільки їх називає, як це відмічено на першому курсі, а й логічно обґрунтовує їх. Поступово збільшується кількість студентів, що мають відзначений тип особистості за результатами самоопису психічних якостей психолога, мірою наближення до завершення навчання у ВНЗ.

Аналіз результатів показав, що на перших-других курсах домінує констатувальний тип особистості, якому властивий лише перелік своїх якостей і відсутні навички до самоаналізу, проявляється недостатня розвиненість культури діалогічного спілкування, мислення, мовлення, поведінкова пасивність, мовчазність і закритість у спілкуванні, недостатній рівень пізнавальної активності.

На третьому курсі починає виділятися тип особистості, що пов'язаний з аналізом своїх якостей, але ще досить численна група студентів, які обмежуються констатацією своїх особистісних якостей.

На четвертому і п'ятому курсах збільшується кількість студентів, що виявляють досить глибокий самоаналіз особистісних якостей, і тому найчисленніші групи студентів на цих курсах віднесені до пояснювального типу особистості.

Так, на основі результатів анкетування нами також виявлені психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів, які містили компоненти: пізнавальний, когнітивно-комунікативний, що передбачав розвиток у майбутнього психолога таких засад культури діалогу, як мовлення, мислення в професійній комунікації; особистісний компонент, що включав такі якості, як тактовність, терплячість, адекватну самооцінку; емоційно-вольові якості, що вимагали саморегулювання, емпатії, сили тощо. Причому лише 30,2% майбутніх психологів на першому курсі виділяли когнітивний компонент культури мислення, а на четвертому і п'ятому курсах цей компонент становив відповідно 60,2% і 70,1%. 28,3% студентів першого курсу виділяли комунікативний компонент культури спілкування, як важливий у процесі професійного становлення, а на четвертому і п'ятому курсах цей компонент становив відповідно 57,4% і 68,3%. Дещо більшу увагу студенти першого і другого курсів приділяли особистісному компоненту професійного становлення, оскільки його виділили 40,2% і 50,2% студентів, у той час як на четвертому і п'ятому курсах особистісний компонент у професійному становленні відзначили відповідно 60,2% і 65,2% майбутніх психологів.

Структурні компоненти, які входять у поняття професійної психологічної культури майбутнього психолога, слабо виражені на перших –других курсах. Але після проходження психологічної практики спостерігається їх інтенсивний розвиток, що веде за собою і певні досягнення в оцінці та аналізі психічних якостей життєвих ситуацій, що виступає показником становлення особистості студента як майбутнього психолога-фахівця. Формується психологічна готовність до вирішення конфліктних ситуацій на основі розвитку здатності до самоаналізу та аналізу якостей іншої людини. Проблеми в становленні особистості відзначили 70% студентів першого курсу і 30% студентів-психологів старших курсів, що свідчить про утруднене професійне становлення особистості студента та важливість культурологічно орієнтованого спілкування в процесі сумісної діяльності викладачів та студентів.

Висновки. Професійне становлення майбутнього психолога на засадах культурологічного підходу розглядається як складна система формування структури психологічної культури діалогічного змісту, що включає такі компоненти: когнітивно-інтелектуальний, комунікативний, особистісний, які передбачають «перехід від домінанти розуму, що пізнає, до домінанти розуму діалогічного» (В.С.Біблер). а це можливо тоді, коли

розуміння буде представлено як діалогічне спілкування, як «суб'єкт-суб'єктні» відносини. Сутність інноваційного підходу до вищої професійної освіти полягає у зміні смислу і змісту підготовки майбутнього психолога фахівця в контексті ідеї культурологічно орієнтованого навчального діалогу, що передбачає перехід від людини освіченої до людини культури, що володіє культурою мислення, мовлення, спілкування, поведінки, оскільки репродуктивно-інформаційна парадигма вищої освіти не відповідає запитам сучасної соціокультурної практики.

Фасилітація професійного становлення майбутніх психологів здійснювалося в умовах культурологічно орієнтованих навчальних діалогів, які вимагали критичного і творчого опрацювання комплексу наукових психологічних знань, розвитку вмінь аналізувати психологічні теорії, концепції, проблеми, аргументувати свою думку, відстоювати наукову позицію, спростовувати помилкові судження опонентів, залучаючи до контексту обговорення нові факти, вміння робити висновки.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. /Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375с.
2. Балл Г.О. Діалогічно-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти (Балл Г.О., С.О. Волинець, С.О. Копилов) // Психологія – школі. Зб. матеріалів Другого міжрегіонального науково-практичного семінару/ Рівне 1997. с. 76-82.
3. Балл Г.О. Категорія культури: психолого-педагогічний аспект. // Практична психологія та соціальна робота// 2007. - №2 – с. 1-3.
4. Библер В.С. На гранях логіки культури. // В.С. Библер. – М. 1997. – 440с.
5. Бодалёв А.А. Общение и формирование личности. /А.А.Бодалёв // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания//. Краснордар 1978. – 19с.
6. Боршевский М.Й. Потребность подростков в избирательном общении как фактор развития их морального самосознания. В кн. Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси. 1974. – 254с.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. Навч. посіб. – К.: НПЦ Перспектива 1998. – 220с.
8. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення здорових старшокласників. Метод. реком. АПН України. К.: АПН України 2004. – 25с.
9. Солодухова О.Г. Психологія ставлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації.: дис. докт. психол. наук 19.00.07.к. – 1998. - 413с.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами студентства. – К. Либідь. 2003. – 376с.
11. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – Київ. «Знання». 1989. – 32с.
12. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції. Феноменологія, теорія, практика. К. Вища школа. 2006. – 382с.

Шапошнікова І.

*доцент кафедри спортивної медицини та фізичної реабілітації
Харківської державної академії фізичної культури*

УДК 378 : 796.071.4-057.87

**ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ**

У статті визначено сутність суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, персоналізації навчання. Теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у контексті персоналізації їхнього навчання.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктні відносини майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, персоналізація навчання, педагогічні умови.

Шапошнікова І.

*доцент кафедры спортивной медицины и физической реабилитации
Харьковской государственной академии физической культуры*

**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И
СПОРТУ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ИХ ОБУЧЕНИЯ**

В статье определена сущность субъект-субъектных отношений будущих специалистов по физической культуре и спорту, персонализации обучения. Теоретически обоснованы педагогические условия формирования субъект-субъектных отношений будущих специалистов по физической культуре и спорту в контексте персонализации их обучения.

Ключевые слова: субъект-субъектные отношения будущих специалистов по физической культуре и спорту, персонализация обучения, педагогические условия.

Shaposhnikova I.

*associate professor of department of sports medicine and physical rehabilitation
Kharkov state academy state of physical culture*

**THE FORMING ENTITY-SUBJECT OF RELATIONS OF FUTURE
SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AS THE
PRECONDITION OF ENSURING THE PERSONALIZATION OF THEIR
EDUCATION**

Within the done research it was determined the essence of notions entity-subject attitude of future specialists in physical culture and sport, personalization of educational. Theoretically grounded educational conditions

of forming of entity-subject attitude of future specialists in physical culture and sport in the context personalization of their education.

Key words: *entity-subject attitude of future specialists in physical culture and sport, personalization of education, educational conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Питання про те, чи формується у студентів потреба та здібності до самозмінення, самостійного навчання, тобто чи становиться він суб'єктом навчальної діяльності хвилює будь-якого педагога. Тому становлення студента як суб'єкта його власної навчальної діяльності повинно стати одним з найважливіших результатів педагогічної діяльності. У свою чергу, забезпечення персоналізації процесу навчання спрямовує вищі навчальні заклади на створення оптимальних умов для формування особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Особливо актуальною ця проблема є для системи професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту, чия майбутня професійна діяльність зорієнтована на зміцнення здоров'я, фізичний і духовний розвиток населення України, забезпечення передових позицій у міжнародному спортивному русі, спорті вищих досягнень, підвищення авторитету держави у світовому співтоваристві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. В останні роки у психолого-педагогічній літературі опубліковано багато наукових праць, присвячених ідеї суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі. Серед них можна відзначити публікації І. Бега, О. Бодальова, А. Вербицького, В. Давидова, Б. Єльконіна, І. Зимньої, В. Знакова, І. Ісаєва, В. Кан-Каліка, В. Кудрявцева, В. Сластьоніна, В. Слободчикова та ін. У дослідженнях В. Грачова, І. Калошиної, А. Петровського, Т. Рогової, А. Солоніної розкрито теоретичні засади феномену персоналізації, яка виявляється через розкриття особистісної суті людини під час її взаємодії з іншими членами суспільства. У науковій літературі представлено численні праці, в яких аналізуються різноманітні процеси та явища, що мають пряме відношення до проблеми персоналізації: питання забезпечення всебічного розвитку особистості в процесі освіти (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Зязюн, А. Кирсанов, Л. Коган, Є. Рабунський, І. Резвицький, В. Сластьонін, С. Сисоєва та ін.); умови реалізації особистісно орієнтованого підходу в освіті (В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, В. Рибалко, О. Савченко, В. Сериков, О. Сухомлинська, А. Хуторський, М. Чобітько, І. Якиманська); шляхи підвищення пізнавальної активності та навчальної мотивації (В. Асеев, В. Лозова, А. Маркова, А. Маслоу та ін.); можливості

педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності освіти (Л. Гур'є, В. Євдокимов, Г. Лаврентьєв, О. Пехота, Л. Подимова, Є. Полат, І. Прокопенко, Т. Сальникова та ін.).

Науковцями зроблено вагомий внесок у вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Однак окремого дослідження, присвяченого визначенню теоретичних і практичних основ формування суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту не проводилося.

Метою представленої статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в контексті персоналізації процесу їхнього навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. За С. Рубінштейном, тлумачення терміну «суб'єкт» передбачає врахування двох ключових моментів: з одного боку, існує тісна єдність та взаємозалежність між існуванням людини та оточуючим довкіллям, а з іншого, – ця єдність виявляється практично через різноманіття специфічних умов життєдіяльності кожної особи, особливостей її свідомості та діяльності. Ученим було визначено, що принцип єдності свідомості та діяльності є основним методологічним принципом у вивченні проблеми суб'єкта та особистості, причому суб'єкт своїм відповідальним ставленням до власного життя надає йому певний напрямок та рух. Цілеспрямоване дотримання визначеної життєвої позиції дозволяє людині інтенсивно зростати як особистості, бути здатною до постійного самовизначення [7]. Аналіз низки наукових праць [1; 3; 4; 7; 8] дозволяє звернути увагу на те, що однією з найважливіших рис суб'єкта є свідомий вплив на оточуюче середовище з метою його перетворення, відповідно до чого свідомість та діяльність є різними засобами взаємодії людини та суспільства.

На основі аналізу наукових праць В. Грачова, А. Петровського, Т. Рогової, А. Солоніної [2; 5; 6; 9] та інших дослідників з'ясовано, що персоналізація – це процес, у результаті якого суб'єкт одержує ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей і може виступати як особистість. Потреба індивіда в персоналізації стає важливою умовою формування в інших людей здатності визнавати в ньому особистість. Забезпечивши таке визнання, людина починає впливати на існування певної спільноти людей, до якої вона належить. Персоналізація дозволяє виявити сутнісні особистісні властивості людини в процесі взаємодії з іншими людьми. Потреба індивіда в персоналізації стає важливою передумовою його розвитку як особистості, чия унікальність позитивно сприймається людьми, які оточують.

Персоналізація процесу навчання передбачає таку його організацію, яка забезпечує ефективну персоналізованість кожного його суб'єкта. Під персоналізованістю розуміється особистісне новоутворення студента, яке проявляється в його прагненні організувати взаємодію з іншими членами соціуму та забезпечити власний внесок у їхній особистісний розвиток.

На основі аналізу наукової літератури і власного практичного досвіду викладацької діяльності нами теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах фізичної культури: 1) забезпечення цілеспрямованого розкриття професійно-особистісного потенціалу кожного студента; 2) стимулювання інтеріоризації майбутніми фахівцями з фізичної культури і спорту соціально значущих цінностей; 3) організація навчально-професійної колективної діяльності студентів на засадах співробітництва як засобу накопичення ними досвіду ідеального представлення власної персони в життєдіяльності інших людей.

Першою педагогічною умовою визначено забезпечення цілеспрямованого розкриття професійно-особистісного потенціалу кожного студента. З урахуванням ідей А. Солоніної цей процес має організуватися за такими фазами: адаптації, лабілізації, акмеологізації. На фазі адаптації студенти залучаються до навчальної діяльності репродуктивного типу. Створення викладачами ситуацій успіху під час виконання майбутніми фахівцями з фізичної культури і спорту типових завдань сприяє розкриттю власного професійно-особистісного потенціалу в процесі формування їхньої фахової компетентності. Друга фаза – лабілізації – передбачає створення умов для позитивних внутрішніх змін кожного студента на шляху його професійного та особистісного становлення. На фазі *акмеологізації* забезпечується найвищий рівень персоналізації процесу навчання майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на основі стимулювання в них прояву свого акме в процесі взаємодії з іншими людьми.

Друга педагогічна умова – стимулювання інтеріоризації майбутніми фахівцями з фізичної культури і спорту соціально значущих цінностей – передбачає переведення соціально значущих цінностей на рівень персональних переконань кожного з них. Це дозволяє кожному студенту успішно виконувати свою персональну соціальну роль з опорою на соціально значущі цінності, залучати до власних ціннісних домінант інших людей. Реалізація цієї умови ґрунтується на трьох групах цінностей: загальнолюдських, професійних та особистісних.

Третя педагогічна умова передбачає організацію навчально-професійної колективної діяльності студентів на засадах співробітництва з метою накопичення ними досвіду ідеального представлення власної

персони в життєдіяльності інших людей. Забезпечення атмосфери педагогічного співробітництва створює сприятливі передумови для розвитку в студентів творчого мислення в процесі спільного пошуку оптимальних рішень поставлених завдань, утворення в них додаткової мотивації до навчання, становлення доброзичливих стосунків з іншими студентами, самовизначення й самореалізації кожного студента, формування в них умінь бачити себе з боку інших людей, становлення суб'єктності студентів, забезпечення відчуття комфорності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі вищевикладеного сформульовано такі висновки:

1. З'ясовано, що персоналізація виявляється через розкриття особистісної суті людини під час взаємодії з іншими членами суспільства, її забезпечення є необхідною передумовою як для формування суб'єктів навчання так і для розвитку суспільства загалом.

1. У ході дослідження визначено, що персоналізація процесу навчання передбачає таку організацію, яка забезпечує ефективну персоналізованість кожного його суб'єкта. Під персоналізованістю мається на увазі особистісне новоутворення студента, яке проявляється в його прагненні організувати взаємодію з іншими членами соціуму та забезпечувати власний внесок у їхній особистісний розвиток.

2. Теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у контексті персоналізації процесу їхнього навчання, а саме такі: 1) забезпечення цілеспрямованого розкриття професійно-особистісного потенціалу кожного студента; 2) стимулювання інтеріоризації майбутніми фахівцями з фізичної культури і спорту соціально значущих цінностей; 3) організація навчально-професійної колективної діяльності студентів на засадах співробітництва як засобу накопичення ними досвіду ідеального представлення власної персони в життєдіяльності інших людей.

Перспектива подальших досліджень передбачає подальший науковий пошук, пов'язаний з розробкою науково-методичних рекомендацій щодо формування суб'єкт-суб'єктних відносин майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту як передумови персоналізації їхнього навчання.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Грачев В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Грачев. – М., 2007. – 39 с.

3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу ; [пер. с англ. О. О. Чистякова]. – М. : Рефл – бук ; К. : Маклер, 1997. – 300 с. –
5. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевкий. – М. : ИНФРА, 1999. – 528 с.
6. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Рогова. – Х., 2006 – 499 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.
8. Слостенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 480 с.
9. Солонина А. Г. Концепция персонализированного обучения : многр. / А. Г. Солонина. – М. : Прометей, 1997. – 187 с.

Комогорова М.

*аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С.Сковороди*

УДК 371.212.7

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ПСИХІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ТА КОНТРОЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті розглядається стан психологічних умінь учнів (вміння запам'ятовувати числа, слова та логічно непов'язаний матеріал, спостерігати і концентрувати увагу та відтворювати) експериментальних та контрольних класів на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Ключові слова: *психологічні уміння, експериментальні та контрольні класи, констатувальний етап, педагогічний експеримент.*

Комогорова М.

*аспірант кафедри общей педагогике и педагогике высшей школы
Харьковского национального педагогического университета
имени Г. С. Сковороды*

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматривается состояние психологических умений учащихся (умение запоминать числа, слова и логически несвязанный материал, наблюдать и концентрировать внимание и воспроизводить) экспериментальных и контрольных классов на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Ключевые слова: психологические умения, экспериментальные и контрольные классы, констатирующий этап, педагогический эксперимент.

Комогорова М.

a postgraduate department of general pedagogy and pedagogy of high school of Kharkiv National Pedagogical University after G.Skovoroda

DIAGNOSIS OF PSYCHOLOGICAL SKILLS OF STUDENTS OF EXPERIMENTAL AND TEST CLASSES

The psychological skills of students (ability to memorize numbers, words and logically unrelated material, watch and concentrate and play) of the experimental and control classes at the first stage of the pedagogical experiment is considered in the article .

Keywords: *psychological skills, experimental and control classes, the first stage, pedagogical experiment.*

Постановка проблеми. Перед сучасними учителями гуманітарних предметів сьогодні постає чимало проблем. Досвід свідчить про те, що відведеного програмою часу на вивчення багатьох тем недостатньо, а об'єм навчальної інформації щороку збільшується. Численні терміни й поняття не знаходять свого відображення у практичному досвіді школярів й не пов'язані логічно між собою. Тому перевантаженість такими поняттями призводить до суто репродукційного, формального їх засвоєння.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми викладання гуманітарних предметів в середній школі належать до найгостріших у сучасній педагогіці, оскільки в змісті гуманітарних предметів переважає значний фактологічний та теоретичний матеріал, основою для запам'ятовування якого постає пам'ять. Суттєвий внесок у встановлення загальних закономірностей пам'яті зроблений вітчизняними психологами С. Бочаровою, П.Зінченком, А.Леонтьєва, А. Польським, які висвітлюють також і питання педагогічної практики. Ними також висвітлені психологічні уміння учнів, які мають безпосередній вплив на міцність засвоєння знань.

Мета статті полягає у розкритті стану психологічних умінь учнів експериментальних та контрольних класів на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення вміння запам'ятовувати, спостерігати і концентрувати увагу та відтворювати нами використовувалася методика І.Еббінгауза. Вміння запам'ятовувати перевірялося нами за допомогою методу утримання членів ряду. Матеріал, що підлягав запам'ятовуванню (слова, дати, цифри, фігури) подавався учням один раз у наочній формі. Учні повинні були відтворити у письмовій формі все, що вони встигли запам'ятати за відведений час. Кількість правильно відтворених символів показала рівень запам'ятовування учнів. Відповідно до інструкції, учні повинні були

відтворити матеріал, що пропонувався для запам'ятовування, одразу ж, або у відкладеному у часі режимі.

Перевірка умінь запам'ятовувати доповнювалась результатами наших спостережень за роботою учнів та їх відповіддю на уроці. Оскільки навчальний матеріал з предметів гуманітарного циклу тісно пов'язаний із запам'ятовуванням дат, визначень, правил, імен, законів, то ми вважаємо за необхідне визначити рівень сформованості умінь учнів експериментальних та контрольних класів запам'ятовувати числа, слова та логічно непов'язаний матеріал окремо.

Результати перевірки рівня сформованості умінь учнів експериментальних та контрольних класів запам'ятовувати числа, слова та логічно непов'язаний матеріал наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості умінь учнів експериментальних та контрольних класів запам'ятовувати числа, слова та логічно непов'язаний матеріал (у %)

Вміння учнів:	запам'ятовувати числа			запам'ятовувати слова			запам'ятовувати логічно непов'язаний матеріал		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Е кл. (71 уч.)	23,9	61,8	14,3	26,5	61,8	14,7	22,1	51,4	26,5
К кл. (75 уч.)	20,2	60	18,8	30	57	13	18,7	64,3	17

Результати проведеного тестування свідчать, що рівні сформованості умінь учнів експериментальних та контрольних класів запам'ятовувати числа, слова та логічно непов'язаний матеріал майже однакові з тенденцією середнього рівня. З таблиці видно, що учням важко запам'ятовувати логічно непов'язаний матеріал, а числа та слова легше.

З метою виявлення причин щодо низького рівня запам'ятовування чисел, слів та логічно непов'язаного матеріалу, нами проводилося додаткове опитування, де учням пропонувалося відповісти на запитання у чому вони вбачають труднощі виконання таких завдань. Більшість учнів відповіли, що матеріал, який треба запам'ятати нецікавий, або великий за обсягом. Інші ж учні не бачать необхідності його запам'ятовувати, оскільки не розуміють практичного значення матеріалу. Учні, які добре впоралися із завдання подібного характеру говорили, що добре запам'ятати те, що пропонувалося, їм допомогло створення асоціацій та само установка на запам'ятовування.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне визначити типи пам'яті, що домінують в учнів з метою

розподілу їх на групи відповідно до типів пам'яті, щоб при подачі нового навчального матеріалу мати змогу опиратися на домінуючий тип пам'яті. Проведені заміри дозволили нам визначити тип пам'яті кожного учня та її рівень, щоб правильно здійснювати педагогічну підтримку і, впливаючи на пам'ять, сприяти міцному засвоєнню знань.

Учні повинні були запам'ятати цифри, розміщені у трьох колонках, кожен ряд яких збільшувався на одну цифру: перша колонка – тест на зорову пам'ять, друга колонка – моторну, третя – на слухову пам'ять. Учні розпочинали з першої колонки. Вони читали число кожного ряду «про себе» так, щоб на одну цифру йшла одна секунда, потім закривали ряд і записували по пам'яті ті цифри, які запам'ятали. Таким чином переписувалася вся колонка. Таким же чином виконувалися дії з другою колонкою, але цифри читалися учнями пошепки. Для перевірки слухової пам'яті використовувалася третя колонка, але числа по одному рядку учневі читались, без зорової опори.

Результати проведеного тестування свідчать, що типологія пам'яті учнів експериментальних та контрольних класів розподілилася майже порівну між образною та моторною. 44 % учнів мають зорову пам'ять та 44,5% учнів мають моторну пам'ять. Добре розвинену словесно-логічну пам'ять мають лише 11,8% учнів. Це говорить про те, що для ефективного засвоєння навчального матеріалу у навчальному процесі слід впливати на той тип пам'яті учнів, який розвинений найкраще. У нашому випадку це образна пам'ять (використання наочності) та моторна, яка передбачає виконання ряду дій з навчальним матеріалом для кращого запам'ятовування.

У ході дослідження типів пам'яті учнів, нами був з'ясований рівень пам'яті учнів експериментальних та контрольних класів з метою визначення рівня впливу на той чи інший тип пам'яті під час виконання навчальних завдань, що направлені на засвоєння навчального матеріалу та здійснення педагогічного забезпечення міцності знань учнів.

Рівень пам'яті учнів експериментальних та контрольних класів перевірявся шляхом проведення тестування, у ході якого учні повинні були відповісти на питання анкети. До високого рівня розвитку пам'яті були віднесені учнів, які за результатами тестування отримали 8 – 9 балів, учні, які отримали 5 – 7 балів були віднесені до середнього рівня розвитку пам'яті, 4 – 1 балів – низького рівня.

Як свідчать результати проведеного тестування, високий рівень розвитку пам'яті мають 40% учнів експериментальних та контрольних класів. Як правило це учні, які не мають значних складнощів у навчанні, вони легко і швидко запам'ятовують навчальний матеріал та можуть відтворити його з незначними помилками як у межах поточного

оцінювання, так і через певний проміжок часу. Середній рівень розвитку пам'яті мають 52% учнів експериментальних та контрольних класів. Такі учні потребують додаткових зусиль для запам'ятовування навчального матеріалу, допускають помилки у ході відтворення, які можуть виправити з допомогою вчителя. Низький рівень розвитку пам'яті мають 8% учнів контрольних класів та експериментальних класів. Як бачимо, більшість становлять учні із середнім та високим рівнем розвитку пам'яті. Це говорить про те, що школярі спроможні запам'ятовувати навчальний матеріал на належному рівні, що у свою чергу дасть нам змогу здійснювати педагогічний вплив на процес запам'ятовування, збереження та відтворення навчальної інформації.

Вміння учнів експериментальних та контрольних класів концентрувати увагу перевірялося за допомогою тестування. Учням була запропонована таблиця, яка складалася з цифр від 1 до 40 у 5 рядків та 5 стовпчиків. Завдання учнів полягало у тому, щоб у поданій таблиці знайти пропущені цифри та записати їх на окремому листку, зафіксувавши затрачений на виконання завдання час. До високого рівня сформованості вміння учнів концентрувати увагу були віднесені учні, які, за умовою тесту, виконали завдання за 3 хвилини, учні, що виконали завдання за 4 хвилин були віднесені до середнього рівня, низький рівень сформованості зазначеного вміння отримали учні, що виконали завдання за 5 хвилин.

Як свідчать результати таблиця, високий рівень сформованості вміння концентрувати увагу мають 28, 7% учнів. Школярі з високим рівнем сформованості вміння концентрувати увагу уважні, зосереджені, помічають закономірності явищ та процесів, наполегливі у роботі та посидючі, прагнуть знайти відповідь на поставлене завдання, самостійно, з мінімальною допомогою вчителя можуть знайти допущені помилки. До середнього рівня сформованості вміння концентрувати увагу мають 60,3% учнів експериментальних та контрольних класів, що становить більшу половину учнів. Це підлітки, які зацікавлені у виконанні завдання, але коли вони зустрічаються з певними труднощами, не переживаючи «ситуацію успіху», не завжди наполегливі та посидючі у його виконанні, що призводить до зниження їх активності, а в деяких випадках і до небажання його виконувати. 11% підлітків з низьким рівнем сформованості вміння концентрувати увагу.

Аналіз проведеного тестування свідчить про непоганий рівень сформованості вміння учнів експериментальних та контрольних класів концентрувати увагу, що значно полегшить зусилля учнів запам'ятовувати, зберігати та відтворювати навчальний матеріал.

Вміння учнів спостерігати перевірялося за допомогою психологічного тесту, в якому учням було запропоновано дати відповіді на

запитання анкети та оцінити її відповідним балом, наведеним у таблиці. До високого рівня були віднесені учні, які за результати проведеного тесту отримали 150-100 балів. Такі учні, як правило, активні, уважні, посидючі, наполегливі у виконанні завдання, бажають отримати результат та знайти відповідь на поставлене питання. Учні, які потребують допомоги ззовні та вказівок вчителя за результати проведеного тесту отримали 99 – 75 балів і були віднесені до середнього рівня. Учні, які отримали 74 – 45 балів за результатами тесту були віднесені до низького рівня. Таких школярів не цікавить поставлене вчителем запитання чи завдання, пізнавальна активність у них дуже низька, перевага в роботі віддається готовим розв'язкам, вони рідко ставлять запитання. Перевірка сформованості зазначеного вміння доповнювалася результатами спостережень за відповідями учнів у ході виконання навчальних завдань. Результати проведеного дослідження зазначено у табл. 2.

Таблиця 2

**Вміння учнів експериментальних та контрольних класів
спостерігати (у %)**

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Е _{кл.} (71 уч.)	34	49	17
К _{кл.} (75 уч.)	29	59	12

За результатами нашого спостереження за учнями з низьким рівнем сформованості вміння спостерігати, можемо говорити, що це учні з низькою мотивацією учіння, вони дуже пасивні на уроці, ніколи не ставлять додаткових запитань, у них відсутній інтерес не тільки до навчального матеріалу, але й до навчального предмету взагалі (більшість з них відсутність свого інтересу пов'язують з особою учителя та характером викладу ним навчального матеріалу), у них взагалі немає бажання спостерігати те, що їм не цікаво.

Сформованість вміння учнів відтворювати те, що запам'яталося перевірялося за допомогою тесту, головне завдання якого полягало у відтворенні учнями розповіді, яка була їм прочитана вчителем два рази. Розповідь містила 12 змістовних одиниць та 3 числа. За кількістю відтворених чисел та змістовних одиниць і визначався рівень сформованості зазначеного вміння. До високого рівня сформованості вміння відтворювати навчальний матеріал були віднесені учні, які змогли відтворити 12 – 7 змістовних одиниць. Учні, яким вдалося відтворити 6 – 4 змістовних одиниць, були віднесені до середнього рівня сформованості зазначеного вміння. До низького рівня сформованості вміння відтворювати навчальний матеріал були віднесені учні, що за результатами тестування

отримали 3 – 1 бал. Перевірка сформованості зазначеного вміння доповнювалася результатами спостережень за відповідями учнів на уроці. Результати проведеного дослідження показано у табл. 3

Таблиця 3

**Вміння учнів експериментальних та контрольних класів
відтворювати навчальний матеріал (у %)**

Класи	Рівні		
	Висока	Середня	Низька
Е _{кл.} (71 уч.)	12,3	48,1	39,6
К _{кл.} (75 уч.)	17,6	44,2	38,2

Аналіз отриманих досліджень показує, що середній та низький рівні сформованості зазначеного вміння переважають. Як свідчать наші спостереження за роботою учнів на уроці, школярам із середнім рівнем сформованості вміння відтворювати потрібні стимули іззовні, їм потрібні підказки, оскільки вони не завжди можуть відтворити навчальний матеріал без зорової опори (схеми, плану, таблиці, карти тощо), а учні з низьким рівнем сформованості вміння відтворювати взагалі не можуть відтворити навчальний матеріал без зорової опори, що спричиняє виникнення ускладнень у засвоєнні знань.

Висновки. Тож, як бачимо, рівень сформованості психологічних умінь учнів, як експериментальних, так і контрольних класів на початок проведення педагогічного експерименту був майже однаковий. Перспективним напрямом дослідження є вивчення загальнонавчальних та інтелектуальних умінь учнів.

Література

1. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы / С. П. Бочарова. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2007. – 384 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Козубцов І.	3
АТЕСТАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧЕНИХ У ФОРМІ КАНДИДАТСЬКИХ ІСПИТІВ В РАМКАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
Петриченко Л.	9
ЗАГАЛЬНОУПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЯВЛЕННЯ ПРОБЛЕМ У ВИЩІЙ ОСВІТІ	
Харківська А.	22
ВИЗНАЧЕННЯ МЕТИ В УПРАВЛІННІ	
Кузнецова О.	31
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
Одарченко В.	36
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА	
Сікорська Л., Хоменко Т.	41
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	
Осаульчик О.	48
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ	
Чугуй Л.	57
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ НА АКСІОЛОГІЧНІЙ ОСНОВІ	
Пизіна Є.	66
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
Пліско О.	76
ФУНКЦІЇ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	

Нудьга М.	81
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ОСВІТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
Мисник І., Рубльова Л.	85
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ХІМІЧНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ	
Кодимський С.	92
ПІДВИЩЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	
Бачієва Л.	98
СУТНІСТЬ ОБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ХІМІЧНОГО ВИРОБНИЦТВА	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
Гейштор М.	107
АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США	
Мірошніченко Д.	114
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА СПАДЩИНА НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА	
Овчарова О.	120
ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ РАДЯНСЬКОЇ МОЛОДІ У II ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	
Пахолок Р.	125
ДІЯЛЬНІСТЬ “УКРАЇНСЬКОЇ ПОРАДНИ ДЛЯ ВИБОРУ ЗВАННЯ” У ЦАРИНІ ПРОФОРІЕНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
Ворожбіт В.	135
МЕТОД ПРИКЛАДУ ПОВЕДІНКИ В ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ	
Байдала В.	144
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЦІ	
Будур А.	148
СТРУКТУРА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	

Григоренко Г.	158
СТРУКТУРА ДУХОВНО-АКСІОЛОГІЧНИХ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Зайцева Л.	168
РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
Поліщук К.	176
СУЧАСНА ІГРАШКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СОЦІОКУЛЬТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	
Гарань Н.	185
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВАХ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)	

ПСИХОЛОГІЯ

Григоренко В.	192
ФЕНОМЕН ПСИХОМОТОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	
Казімірко Н., Дичко О., Дичко В., Пікінер Д., Гаврилін В., Ушаков А., Раздайбедін В.	206
ЗМІНИ КИСЛОТНОЇ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ЧЕРВОНОКРІВЦІВ ПЕРИФЕРІЙНОЇ КРОВІ СПОРТСМЕНІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ БІГОМ НА СЕРЕДНІ ДИСТАНЦІЇ	
Переверзєва В., Пахомова О.	213
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
Шапошнікова І.	223
ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ	
Комогорова М.	228
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПСИХІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ТА КОНТРОЛЬНИХ КЛАСІВ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 20 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України

від 27.05.2009 р. № 1-05/2

від 08.07.2009 р. № 1-05/3

від 14.10.2009 р. № 1-05/4

від 18.11.2009 р. № 1-05/5

від 16.12.2009 р. № 1-05/6

від 10.02.2010 р. № 1-05/1

від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LIX)

Частина II

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 26.01.2012 р. Ум. др. арк. 14,81.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 414.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
