

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 10 (90) ЖОВТЕНЬ

2005

2005 жовтень № 10 (90)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 27 травня 2005 р.)

Виходить 1 раз на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
проф. Харченко С. Я.
Перший заступник головного
редактора –
проф. Синельникова Л. М.

Заступник головного редактора

–

проф. Ужченко В. Д.
Відповідальний секретар –

проф. Галич О. А.

Члени редколегії

проф. Курило В. С.,
проф. Ваховський Л. Ц.,
проф. Хриков Є. М.,
проф. Чиж О. Н.,
проф. Алхімов В. М.,
проф. Гавриш Н. В.

Засновник – Луганський
національний педагогічний
університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України
за напрямками: педагогіка, історія,
філологія, біологія
(Бюлетень ВАК України. – 1999. –
№ 4 (12))*

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
prof. Kharchenco S. Y.
First Deputy –
prof. Sinelnikova L. M.

Deputy –

prof. Uzhchenko V. D.

Executive secretary –

prof. Galich O. A.

Editor Board Members:

Prof. Kurylo V. S.,
Prof. Vakhovskiy L. Z.,
Prof. Khrycov E. M.,
Prof. Chig O. N.,
Prof. Alkhimov V. M.,
Prof. Gavrysh N. V.

Founder – Luhansk Taras
Shevchenko
National Pedagogical University

*The collection of studies on Pedagogic,
History, Philology, Biology licensed by
the Higher Attestation Board of
Ukraine (HAB)
(Bulletin HAB of Ukraine.– 1999. –
No. 4 (12))*

The materials are published in the
original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка «Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lgpu.lg.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка,
2005

ВІСНИК

**Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)**

Коректор: **Ніколаєнко І. О.**

Відповідальний за випуск: **доцент Кратінов М. С.**

**Здано до складання 27.04.2005 р. Підписано до друку 27.05.2005 р.
Формат 60X84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк. 33,2. Наклад 100 прим. Зам. № 139.**

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

ЗМІСТ

БАБИЧ В.И. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	8
БАБИЧЕВА Н.О. СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	13
БАЖАНОВСЬКА О.В. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ у ХХІ-му СТОЛІТТІ.....	19
БУГЕРЯ Т.М. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ Й КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ „БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ Й ЦИВІЛЬНА ОБОРОНА”.....	24
Быстряков В.А. ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	29
ГАВРИШ Н.В., КРАТИНОВ М.С. ДЕЯКІ ПИТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	35
ГЕОРГЯН Н.М. ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	40
ГОЛОВКО С.Г. ПРОБЛЕМА МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	45
ГОРОШКІНА О.М. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	53
ДОЗОРОВА О.Ю. ПОБУДОВА ЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	61

ДОКУЧАЄВА В.В. ФАКТОРИ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ.....	65
ДРАГНЄВ Ю.В. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	73
ДЯЧЕНКО С.В. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: АНАЛІЗ СИТУАЦІЇ, ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ТА ЇЇ РІШЕННЯ.....	80
ЖЕЛАНОВА В.В. ПРИЧИНИ ШКОЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЕТАПЕ ОБУЧЕННЯ.....	84
ЗАГОРОДНИЙ Ю.И., КИЯШКО А.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ.....	90
ЗЮЗИНА Т.О. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ Й МЕТОДИКИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	95
ИВАНОВА Е.Н. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	101
Карчевская Н.В. Внедрение информационных технологий в процесс формирования профессиональных качеств ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА.....	107
КОНДРАТЮК І.І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ СОВІСТІ В ШКОЛЯРІВ.....	112
КРАЙНОВА Л.В. АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЕКТІВ.....	117
КУРИЛО В.С., САВЧЕНКО С.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД: ГЕНЕЗИС И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ.....	123
Лабінцева Л.П. ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРАКТИЦІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	130

ЛОДАТКО Є.О. ЗМІСТОВНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	137
МАЛЬКОВА М.О. МОДЕЛЬ КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДЕВІАНТНИМ ПІДЛІТКОМ.....	145
МЕЖИРИЦЬКИЙ О.Я. ШКОЛА ЯК ЦЕНТР СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ НА СЕЛІ.....	153
МЕНКОВА А.В., ВОЛКОВА Т.К. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	157
НЕСТЕРЕНКО Л.П. ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ.....	162
НЕЧАЄВА О.В., МАРТИНЄНКО В.В. ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В ІНТЕГРАТИВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	166
Нікуліна О.Д. ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ майбутніх Учителів початкової школи В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ.....	170
<i>НОВОХАТСЬКИЙ Ю.О. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....</i>	<i>175</i>
ОСАДЧА Т.Ю. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА США ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ.....	182
ОСИПЕНКО Л.Е. ПРОБЛЕМНЫЕ КУРСЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ.....	186

ПАПАЧ О.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ЗА ВАЛЬДОРФСЬКОЮ ПЕДАГОГІКОЮ.....	192
ПІНЧУК Т.С. ОПОВІДАННЯ Б.ГРІНЧЕНКА ПРО ШКОЛУ ЯК ОДНА З ФОРМ МЕМУАРНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	201
ПОГОРЕЛОВ Г.И. К ВОПРОСУ ОТБОРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛИСТОВ.....	205
РОТЕРС Т.Т. РИТМ — ДОМІНУЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ВЗАЄМОДІЇ ФІЗИЧНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ.....	211
САРІЄНКО В.В. НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНИХ ПРИЙОМІВ МИСЛЕННЯ.....	216
СЛОБОДЯН О.П. ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДКОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	222
СОННОВА М.В. ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ.....	227
ТИМОХИНА А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРИ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	234
ТКАЧЕВА Е.А. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ.....	238
Філатьєва Т.В. ПОЗАШКІЛЬНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ, ЇХ РОЛЬ У СУЧАСНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ.....	242
ЧЕРВ'ЯКОВА Н.І. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	247
Чиж А.Н., Чернуха Н.Н. Профессионально-педагогическая направленность внеучебной деятельности студентов.....	253
Шегута М.А. ОСВІТА І НАУКА В РОСІЇ ТА УКРАЇНІ XVIII – XIX СТ.: ПЕДАГОГІЧНІ І НАУКОВІ ЗВ'ЯЗКИ.....	260

ШТАНА Ю.А., БРУСАК А.М. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ ЗАИКАНИЕМ.....	266
ЯРИТА І.І. КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА – ЗАСІБ ПОСИЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	270
ЯРОШЕНКО П.В. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	274

В. И. Бабич

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Постановка проблемы. Актуальность исследования. Профессиональная подготовка учителя всегда являлась важной проблемой в системе высшего образования. Особую актуальность она приобретает сегодня. Это обусловлено существенным отрывом современной системы профессиональной подготовки учителей в педвузах от школьной практики. Новые научно-педагогические идеи с большим опозданием воплощаются в учебных планах, программах и вузовских учебниках [1, 6]. Как справедливо отмечает В. Сластенин, «для того, чтобы сформировать специалиста нового типа, необходимо привести систему его подготовки в соответствие с актуальными потребностями той сферы, для которой он предназначен» [2, 14]. По мнению А. Чижа, учитель за время обучения в вузе должен овладеть глубокими и всесторонними знаниями в области своей специальности, быть в курсе новейших достижений науки, в совершенстве владеть содержанием преподаваемых в школе предметов [3, 276].

На современном этапе развития образования в общеобразовательной школе происходят существенные изменения, среди которых и внедрение новых учебных предметов. Согласно приказу Министерства образования и науки Украины «Об утверждении Типовых учебных планов общеобразовательных учебных заведений 12-летней школы» № 24 от 14.01.2004 г. в 5–9 классах предусмотрено изучение курса «Основы здоровья», предмета, который интегрирует в себе валеологические знания и знания основ безопасности жизнедеятельности и входит в образовательную отрасль «Здоровье и физическая культура» [4]. По мнению В. Горащука, «содержание данной отрасли является основным условием формирования культуры здоровья школьников» [5, 300]. Вместе с тем ее преподавание потребует от выпускников физкультурных вузов специальной подготовки. Поэтому «одной из важнейших задач, стоящих перед учреждениями физкультурно-педагогического образования, является подготовка будущих специалистов к осуществлению здоровьесбережения учащихся, ориентация содержания образования на развитие у студентов готовности к обеспечению всесторонних условий для сохранения и укрепления здоровья школьников в будущей профессиональной деятельности» [6, 14]. Иными словами, современные выпускники институтов и факультетов физического воспитания должны быть подготовлены к качественному преподаванию образовательной отрасли «Здоровье и

физическая культура», формированию у школьников высокого уровня культуры здоровья.

В связи с этим в содержание профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры уже сегодня крайне необходимо внести соответствующие изменения. Для этого, прежде всего, необходимо определить знания и умения, которыми должен овладеть современный выпускник физкультурного вуза.

Целью статьи является определение знаний и умений, необходимых будущему учителю физической культуры для формирования у школьников высокого уровня культуры здоровья.

Работа выполнена в соответствии с планом кафедры теории и методики физического воспитания Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко.

Опираясь на работы В. Горашука [5], О. Ахвердовой [7], Н. Зволинской [8], а также на содержание образовательной отрасли «Здоровье и физическая культура» [4], мы выделили следующие знания и умения, которыми должен овладеть будущий учитель физической культуры для качественного преподавания образовательной отрасли «Здоровье и физическая культура», успешного формирования у школьников высокого уровня культуры здоровья.

Знания:

1. Культура здоровья личности как социально-педагогическая проблема:

1.1. Знания о здоровье и его составляющих:

- ознакомление с понятиями «здоровье», «болезнь», «третье состояние», «здоровый образ жизни», «культура здоровья»;
- знание особенностей физического, психического и духовного аспектов здоровья;
- понимание сущности социального здоровья личности.

1.2. Понимание сущности культуры здоровья личности:

- правильное определение места здоровья и культуры в иерархии жизненных ценностей;
- знание программно-содержательного, потребностно-мотивационного и деятельностно-практического блоков концептуальной модели культуры здоровья личности.

2. Здоровый образ жизни и его значение в формировании культуры здоровья школьника:

2.1. Знание правил организации режима дня:

- режим питания;
- режим труда и отдыха;
- необходимый объем двигательной активности;
- режим сна;
- основные правила гигиены и психогигиены;
- знания, необходимые для оказания первой доврачебной помощи.

2.2. Влияние на организм школьника вредных привычек и методы борьбы с ними:

- негативное влияние курения;
 - употребление алкоголя и его последствия для здоровья учащихся (будущих родителей);
 - токсические вещества и последствия их влияния на молодой организм школьника.
- 2.3. Профилактика заболеваний ВИЧ/СПИД и других болезней, передающихся половым путем.
3. Оздоровительные технологии и методики их применения:
- 3.1. *Оздоровительные технологии для физического здоровья:*
- 3.1.1. Знание основ рационального питания:
- раздельное питание;
 - пост и голодание как факторы оздоровления;
 - адекватное питание при физических нагрузках.
- 3.1.2. Закаливание организма:
- закаливание воздухом;
 - закаливание водой;
 - моржевание;
 - знание правил поведения в бане и сауне.
- 3.1.3. Массаж и самомассаж:
- массаж и самомассаж как средства умственного и физического восстановления;
 - основы гигиенического массажа и самомассажа различных частей тела.
- 3.1.4. Оздоровительное дыхание.
- 3.2. *Оздоровительные технологии для психического здоровья:*
- 3.2.1. Аутогенная тренировка.
- 3.2.2. Релаксация.
- 3.3. *Оздоровительные технологии для духовного здоровья:*
- знание основных принципов самопознания, самовоспитания и самосовершенствования.
4. Составление индивидуальной оздоровительной системы (ИОС) с учетом возраста, пола и индивидуальных особенностей учащихся:
- знание основных принципов разработки ИОС;
 - знание возрастных особенностей физического, психического и духовного развития учащихся.
5. Знания нормативно-правовой базы охраны здоровья:
- знание прав и обязанностей по сохранению и укреплению здоровья школьников;
 - знание содержания «Концепции непрерывного валеологического образования в Украине».
- К умениям мы относим:
- **Проективные умения:**
Умение определять у учащихся уровень сформированности их культуры здоровья:

- распознавать степень осознанности учащимися необходимости ведения здорового образа жизни;
- выявлять трудности в составлении учащимися индивидуальной оздоровительной системы;
- определять физическое, психическое и духовное состояние каждого школьника.

● **Конструктивные умения:**

Умение подбирать различные формы и методы учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование у школьников сознательного отношения к ведению здорового образа жизни, физическому, психическому и духовному совершенствованию:

- планировать учебно-воспитательную работу по формированию культуры здоровья школьников;
- осуществлять индивидуальную работу с учащимися по составлению индивидуальной оздоровительной системы;
- разрабатывать авторские программы формирования культуры здоровья школьников;
- планировать совместную работу школы и родителей в отношении формирования культуры здоровья учащихся;
- подбирать необходимый материал для решения поставленных задач по курсу «Основы здоровья»;
- использовать разнообразные формы и методы на занятиях по учебному курсу «Физическая культура»;
- применять комплекс методов и средств для формирования у школьников навыков соблюдения личной гигиены, профилактики и контроля за состоянием своего организма.

● **Организационные умения:**

Умение пользоваться эффективными приемами руководства учебной, оздоровительной, воспитательной, трудовой, общественной и спортивной деятельностью учащихся:

- организовывать и проводить оздоровительные мероприятия и спортивные соревнования;
- подбирать актив школы «Культура здоровья», способный оказывать помощь в организационных вопросах проведения профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий;
- организовывать и вести кружки, основная цель которых – повышение у школьников уровня подготовленности по формированию, сохранению и укреплению здоровья во всех его аспектах;
- осуществлять врачебно-педагогический контроль, профилактику травматизма, оказывать первую доврачебную помощь, использовать средства восстановления после физических нагрузок и травм, следить за техникой безопасности при выполнении упражнений учащимися;
- организовывать и проводить беседы и консультации с родителями с целью пропаганды формирования здорового образа жизни в семье;

- развивать у учащихся потребность в самостоятельных систематических занятиях физическими упражнениями и различными оздоровительными технологиями;
- формировать у школьников первичные знания о себе, окружающем мире и влиянии его на здоровье человека;
- создавать у школьников постоянные мотивационные установки на валеологическое поведение.

• **Оценочные умения:**

- оценивать и корректировать уровень сформированности личной культуры здоровья;
- контролировать процесс своего профессионального роста в формировании культуры здоровья школьников;
- изучать и критически оценивать свою педагогическую деятельность в образовательной отрасли «Здоровье и физическая культура»;
- оценивать влияние новых информационных технологий на общую культуру, здоровье и образ жизни учащихся;
- поддерживать и оценивать проявления личной эмоциональной устойчивости, готовности к преодолению трудностей и негативных психических состояний на эмоционально-положительном фоне;
- оценивать уровень эмоционального состояния учащихся, а также оказывать помощь в выведении их из стрессового состояния.

• **Коммуникативные умения:**

- проявлять коммуникативную толерантность в отношении к каждому ребенку;
- создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу в коллективе;
- поддерживать эталонное поведение в отношении личностной культуры здоровья, создавая тем самым идеал для подражания.

Таким образом, проанализировав научную литературу по проблеме профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания к формированию культуры здоровья школьников, мы пришли к выводу, что приведенные выше знания и умения помогут учителям качественно преподавать учебные предметы образовательной отрасли «Здоровье и физическая культура», формировать у школьников высокий уровень культуры здоровья.

Литература

1. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей / Грицюк Б.А., Скульский Р.П., Домбровский С.В. и др. – Львов, 1990. **2. Сластенин В.А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1982. – С. 14-28. **3. Чиж А.Н.** Подготовка учительских кадров в педагогическом университете XXI века // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Тараса

Шевченка. – 2003. – №8. – С. 275–282. 4. **Типові** навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для основної та старшої школи // Освіта України. – 2004. 5. **Горащук В.П.** Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). – Луганск, 2003. 6. **Сериков С.Г.** Отражение роли здоровьесбережения в подготовке специалистов физической культуры // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – №4. – С. 14–16. 7. **Ахвердова О.А., Магин В.А.** К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 2002. – №9. – С. 5–7. 8. **Зволинская Н.Н., Маслов В.И.** Пути обновления квалификационной характеристики специалиста по физической культуре и спорту // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – №12. – С. 40 – 44.

There are the questions of professional training for future teachers from physical training for the forming schoolchildren's health culture consider in the article. The knowledge's and skills that necessary for teachers from Physical training are elucidated for qualitative teaching of education for qualitative teaching of education branch "Health and Physical culture".

УДК 378[477:73]

Н. О. Бабічева

СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

На складному етапі перебудови української держави на засадах демократії, докорінного реформування політичної системи та економічних відносин не можна недооцінювати важливість існування стрункої системи вищої освіти, яка б відповідала потребам сучасного українського суспільства. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, однією з головних вимог до системи вищої освіти стає її конкурентоспроможність та інтеграція в європейський та світовий простір [5, 5]. Рішучим кроком на шляху консолідації української системи вищої освіти в європейський простір стало підписання Болонської декларації та входження України до Болонського процесу, метою якого є створення єдиного європейського простору через розбудову „Європи знань” і досягнення більшої сумісності та порівняльності систем вищої освіти. Реалізація цих перетворень буде неможливою без осмислення та аналізу не тільки вітчизняного досвіду, а й досвіду зарубіжної вищої школи та його критичного використання в процесі розбудови системи вищої освіти України. Особливого інтересу заслуговує система вищої освіти

Сполучених Штатів Америки, на основі якої відбувалося реформування систем освіти Японії, Швеції та деяких інших розвинених країн.

У своїх дослідженнях систему вищої освіти США розглядали А. Алексюк, Г. Воробйов, Г. Георгієва, А. Карташевич, О. Лещинський, О. Литвинов, О. Пономарьова, Р. Роман, О. Романовський, Дж. Сазерленд, Д. Джонстон, Дж. Гафф, Дж. Раткліф. Утім, здійснений огляд вітчизняних та зарубіжних джерел дає підстави говорити про те, що в повному обсязі порівняльного аналізу систем вищої освіти України та США зроблено не було, незважаючи на актуальність та важливість таких досліджень для розбудови ефективної та конкурентоспроможної системи вищої освіти в Україні.

Згідно зі статтею 6 Закону України „Про вищу освіту” від 17.01.2002 до структури вищої освіти України входять освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні. Виділяють три освітні рівні: неповна вища освіта, базова вища освіта та повна вища освіта, кожен з яких є ознакою сформованості інтелектуальних здібностей особи, достатніх для здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр відповідно [3, 27].

Систему вищої освіти США також доволі часто називають трирівневою або багаторівневою та поділяють на три сходинки, цикли [2, 91; 6,12]. До першої сходинки, що відповідає неповній вищій освіті в Україні, належать дворічні коледжі, які вперше виникають на початку ХХ століття і є надбанням саме американської системи освіти [7, 92]. Найбільшого поширення вони набувають у 60-ті роки, дозволяючи значно розширити кількість учасників процесу вищої освіти, забезпечити державу спеціалістами середньої кваліфікації (майстер, технік, лаборант) та позитивно вплинути на інтеграцію вищої та середньої освіти. До таких дворічних коледжів можна віднести заклади післясередньої освіти й напівпрофесійні школи, після закінчення яких студент отримує ступінь молодшого спеціаліста мистецтв (Associate of Arts), молодшого спеціаліста наук (Associate of Sciences) та молодшого спеціаліста прикладних наук (Associate of Applied Sciences) [7, 93] або сертифікат про наявність певних умінь [4, 100]. Дворічними закладами освіти є також місцеві та молодші коледжі (Community College, Junior College). Вони пропонують два види програм: академічну, що готує студентів для продовження навчання в чотирирічному коледжі й по закінченні якої він одержує ступінь молодшого спеціаліста, та програму професійної підготовки, яка забезпечує студента певними знаннями та вміннями для подальшого працевлаштування й отримання професійної ліцензії (Occupational License). Американські дворічні коледжі можна порівняти з коледжами та технікумами I-II рівнів акредитації в Україні, які надають студентам освіту в певній галузі науки чи техніки за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста. Як в Україні, так і в США, після отримання першого (неповного) рівня освіти, можна почати виробничу діяльність або продовжити навчання на другому (базовому)

рівні освіти. Різниця буде полягати в тому, що молодші спеціалісти в Україні матимуть право вступити до ВНЗ на третій курс для здобуття певної вищої кваліфікації лише в споріднених напрямках, а в США студенти, продовжуючи навчання на здобуття кваліфікаційного рівня „бакалавр”, можуть обирати будь-яку спеціальність. Існують також інші розбіжності. Так, до технікуму чи коледжу можна вступити на базі 9-ти класів школи, що подовжує період навчання, додаючи до навчального плану предмети з циклу загальноосвітньої школи, та ставить під сумнів належність таких закладів до системи післясередньої (вищої) освіти; тоді як у США вступ до дворічного коледжу можливий лише за наявності сертифіката про закінчення 12 класів школи.

На даному етапі варто чітко визначити різницю між розумінням поняття „коледж” у системах освіти США та України. В українській системі вищої освіти результатом навчання протягом 2–3,5 років у коледжі є отримання кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. В американській системі вищої освіти коледж – це чотирирічний ВНЗ, що знаходиться на другій сходинці багаторівневої системи освіти США й здійснює загальну та спеціальну, гуманітарну та природничу підготовку студентів. Він забезпечує підготовку спеціалістів за кваліфікаційним рівнем бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts), бакалавра наук (Bachelor of Sciences) або професійного ступеня, як-от бакалавр загальної освіти (Bachelor of General Education). В українській структурі вищої освіти цей рівень відповідає базовій освіті. Освіту базового рівня в США можна отримати в коледжах вільних мистецтв (Liberal Arts College). Навчальний план цього типу навчальних закладів характеризуються академічністю: у ньому переважають загальні дисципліни, а професійне наповнення є мінімальним. В Україні немає ВНЗ, які б відповідали коледжам вільних мистецтв. Американські студенти мають можливість отримати чотирирічну підготовку та ступінь бакалавра також у загальноосвітніх коледжах та професійних школах (наприклад, Harvard Law School), які можуть бути як незалежними навчальними закладами, так і складовими багаторівневої системи університету. Це технологічні, політехнічні, сільськогосподарські, педагогічні, медичні інститути, школи бізнесу, які надають більш спеціалізовану, професійно направлену підготовку. Саме професійні школи можна порівняти з українськими інститутами, які здійснюють підготовку за певними технологічними напрямками: педагогічним, медичним, сільськогосподарським тощо.

До групи навчальних закладів, що провадять освіту третього рівня у США, належать університети з усіма циклами навчання, які у своєму складі зазвичай мають кілька коледжів та професійних шкіл, користуються правом підготовки докторів та займаються науково-дослідницькою діяльністю. Не можна не зазначити, що американський університет – це досить вдала спроба об’єднати традиційні європейські моделі університетів, які розбудовувалися протягом багатьох століть. Так, в університетській освіті спостерігається британська традиція

вільного навчання та вдосконалення особистості; важливу роль відіграє дослідницька діяльність університету, яка притаманна німецькій моделі; за шотландською моделлю в американському університеті багато уваги приділяється корисності отриманих знань та навичок [2, 25]. Таким чином, університет не тільки надає глибокі знання за широким колом спеціальностей, готуючи спеціалістів зі ступенями бакалаврів, магістрів та докторів; університет забезпечує країну висококваліфікованими кадрами, активно співпрацює з приватними підприємствами та виконує державні замовлення завдяки широкому колу наукових інтересів професорсько-викладацького складу та плідній дослідницькій діяльності, центром якої він є.

Порівнюючи третій цикл вищої освіти в Україні та США, ми приходимо до висновку, що саме тут існують найбільші розбіжності між двома системами. Третій освітній рівень в Україні має назву повної вищої освіти, яка характеризує наявність у особи певних якостей, достатніх для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста або магістра. Адже в системі вищої освіти США кваліфікаційний рівень „спеціаліст” відсутній. Після успішного навчання на третьому рівні вищої освіти в США можна отримати кваліфікаційний ступінь магістра мистецтв (Master of Arts), магістра наук (Master of Sciences), магістра бізнес адміністрації (Master of Business Administration) (1–2 роки) та ступінь доктора філософії (Doctor of Philosophy – PhD) (2–3 роки) або тільки ступінь доктора філософії (3–4 роки). У США також відсутнє вчене звання кандидата наук, яке інколи порівнюють зі ступенем Master. Одержання цього ступеня передбачає відвідування певних курсів (навчальних дисциплін), знайомство зі спеціальною літературою, вивчення методів проведення досліджень; написання наукової роботи – дисертації (тези), яка є результатом опрацювання літератури й проведених досліджень зі спеціалізації, та складання іспитів, що використовуються як кваліфікаційні та є допуском до докторської роботи [2, 74]. Доктор філософії в США – це отриманий ступінь, кваліфікаційний рівень, як магістр чи бакалавр, а не вчене звання, як у системі вищої освіти України. Головними вимогами до майбутнього доктора є його здібності до проведення наукових досліджень, активна участь у наукових конференціях та публіцистична діяльність. Необхідним є також відвідування спеціалізованих курсів та підготовка науково-дослідницьких проектів. Результатом праці стає дисертація, яка не захищається прилюдно перед великою аудиторією, а повинна бути затвердження кількома членами професорсько-викладацького складу ВНЗ [7, 101]. Таким чином, ми зіштовхнулися з проблемою розбіжності в освітньо-кваліфікаційних рівнях у системах вищої освіти України та США. Проблема наявності зайвих кваліфікаційних рівнів набуває навіть більшої актуальності в контексті Болонського процесу, одним з головних завдань якого є розбудова двоциклової системи вищої освіти та скасування кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та спеціаліста.

Головною вимогою до присвоєння того чи іншого освітньо-кваліфікаційного рівня в Україні є наявність певних знань, умінь, навичок, що визначаються державними, галузевими стандартами вищої освіти України й стандартами вищого навчального закладу та опановуються студентом протягом певного терміну навчання (наприклад, бакалавр – 4 роки).

Здобуття певного кваліфікаційного рівня в США визначається не кількістю років навчання, проведених у коледжі студентом денного відділення, хоча в останні роки така тенденція стає помітною, а кількістю отриманих кредитів (credit) та прослуханих курсів [7, 100]. Кількість кредитів (або кредитних годин) дорівнює кількості аудиторних годин, які студенту необхідно відвідати за тиждень та які він отримує за умови задовільного балу за курс. За семестр студент денного відділення повинен отримати не менше 12 кредитів (тобто відвідувати не менше 12 аудиторних занять на тиждень) і не більше 16, за решту потрібно буде сплачувати додатково. Кількість кредитів, необхідних для здобуття кваліфікаційного рівня, буде відмінною в різних навчальних закладах, але, наприклад, для одержання ступеня бакалавра за роки навчання потрібно одержати від 120 до 128 кредитів, а для ступеня молодшого спеціаліста – 60 кредитів. Коледж або університет може також визначати обов'язкові курси із загальних або спеціалізованих дисциплін, наполягати на певному відсотковому відношенні курсів за спеціальністю до всіх інших курсів, необхідному для отримання певного кваліфікаційного рівня.

Установлення стандартів на отримання того чи іншого ступеня в США залежить не тільки від ВНЗ, а й від недержавних організацій – регіональних акредитаційних агентств та професійних товариств та спілок. Так, головною метою процесу акредитації, який є не обов'язковим але бажаним, вважається оцінка якості проваджуваної освіти та визначення 100 найкращих навчальних закладів. Акредитовані навчальні заклади можуть мати кілька посвідчень від різних організацій, що впливатиме на рівень їхнього престижу, кількість абітурієнтів, розмір коштів, виділених федеральним урядом або штатом на наукові дослідження. В Україні процес акредитації є пріоритетом держави, яка визначає рівень акредитації навчального закладу, що впливає на можливість ВНЗ збагатити перелік пропонованих спеціалізацій, розширити набір студентського контингенту.

Таким чином, головні критерії та вимоги до надання певного освітньо-кваліфікаційного рівня в США встановлюють ВНЗ та недержавні акредитаційні організації, що підкреслює високий рівень автономності ВНЗ та „децентралізованості” системи вищої освіти в США [1, 322]. Значна незалежність навчальних закладів стимулює творчий та неординарний підхід до організації навчально-виховного процесу, вимагає ефективного управління та більш продуманої фінансової

політики, що позитивно відбивається на якості освіти та сприяє здоровій конкуренції між ВНЗ.

Проаналізувавши роботи сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників, у цій статті ми зробили спробу дати порівняльний аналіз систем вищої освіти України та США й дійшли таких висновків:

1. Система вищої освіти США має досить складну структуру та відрізняється від української більшим розмаїттям навчальних закладів та змісту освіти.

2. На даному етапі системи вищої освіти як в Україні, так і в США є багаторівневими та складаються з трьох освітніх рівнів. У контексті Болонського процесу українська вища освіта має перейти на два цикли вищої освіти, що передбачає відмову від рівня неповної вищої освіти як безперспективного. В Україні існує система професійно-технічної освіти – професійно-технічні училища, ліцеї. Утім, у США, де відсутня відокремлена система професійно-технічної освіти, цю функцію, як і деякі інші, виконують дворічні коледжі, що робить їх існування важливим для розширення кількості учасників освітнього процесу й забезпечення держави спеціалістами середньої кваліфікації (майстер, технік, лаборант). Отже, існування першого рівня вищої освіти в США є закономірним та виправданим на відміну від України, де його скасування зробить українську систему освіти стрункішою та чітко визначить функції та завдання складових її структури.

3. Система освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні та США доволі схожа, та поряд з певними спільними рисами існують деякі розбіжності. Так, відсутність освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст, як у США, так і в системах інших країн певним чином підтверджує необхідність його скорішого скасування, тим більше, що цього потребує Болонський процес, активним учасником якого є Україна.

4. На відміну від автономного існування ВНЗ у США, черезмірна централізація управління системою вищої освіти України запобігає вдосконаленню системи підготовки кадрів навчальними закладами.

Зважаючи на те, що українська система вищої освіти знаходиться в стані перебудови на основі нових потреб сучасного суспільства, нам слід творчо та критично використовувати досвід інших країн, зокрема США. Існуюча в США структура системи вищої освіти та система її управління й фінансування можуть стати цікавим та корисним матеріалом у процесі розбудови української системи вищої освіти XXI століття.

Література

1. **Алексюк А.М.** Сучасна система вищої освіти розвинутих країн (на прикладі США) // Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. – К., 1998. 2. **Георгиева Т.С.** Высшая школа США на современном этапе. – М., 1989. 3. **Закон** України „Про вищу освіту”. Науково-

практичний коментар / За заг. ред. Кременя В.Г. – К., 2002. **4. Корсак К.В.** Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / За ред. Г.В. Шокіна. – К., 1997. **5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.** – К., 2001. **6. От колледжа до університета: высшее образование в США // Дидактика.** – 1994. – №2–3. – С. 12–13. **7. Jerry G. Gaff, James L. Ratcliff Handbook of the Undergraduate Curriculum: a Comprehensive guide to Purposes, Structures, Practices, and Change.** – San Francisco Jossey-Bass Publishers, 1997.

The article suggests a comparative analysis of Ukrainian and American systems of higher education. It describes three levels of higher education in Ukraine, distinguishing the common and the contrasting with the American system of higher education. It considers a variety of higher education establishments and deals with kinds of degrees offered in both countries.

УДК 37.014

О. В. Бажановська

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ у XXI-му СТОЛІТТІ

Діяльність Ради Європи у XXI-му столітті в галузі освіти робить величезний вплив на освітню політику європейських держав, тому що відбиває загальні тенденції й проблеми в розвитку національних систем освіти. Ця діяльність демонструє, як через співробітництво і взаємне зближення національних політик, у процесі вироблення загальноєвропейських стандартів у цій галузі в річищі прямування до об'єднаної Європи поступово формується загальноєвропейська освітня політика, осторонь якої не може залишатися Україна, яка ввійшла в Раду Європи в 1995 році. Протягом півстолітнього існування Ради Європи питання освіти займали одне з пріоритетних місць у її програмах. Над формуванням освітньої стратегії на європейському континенті Рада Європи плідно працює з самого початку свого заснування. Підґрунтям діяльності організації в цій царині стала Європейська культурна конвенція (1954), яка, зокрема, наголошувала на потребі в освіті, спрямованій на розвиток взаєморозуміння між народами. Європейська культурна конвенція визначає межі діяльності Ради Європи в галузі освіти, культури та культурної спадщини, спорту та молоді. На сьогодні вже 47 європейських держав приєдналися до конвенції та беруть участь у роботі Ради Європи в цих галузях. Окремі аспекти діяльності ради Європи розглянуто в дослідженнях сучасних учених: Ю.Алфьорова, І.Ахметової, Б.Вульфсона, О.Джуринського, але проблеми формування загальноєвропейської освітньої політики шляхом реалізації проектів Ради

Європи ще представлено не було. Саме тому мета даної статті – визначити та проаналізувати проекти Ради Європи в галузі освіти.

На сучасному етапі програми Ради Європи, що пов'язані з питаннями освіти, керує Рада з культурного співробітництва (CDCC). Їй допомагають чотири спеціалізовані комітети з проблем шкільної освіти, вищої освіти та наукових досліджень, культури та культурної спадщини. Також регулярно проводяться конференції міністрів, які відповідають за ці галузі.

Традиційна функція сучасної освіти – це сприяння захисту прав людини та основних свобод і посиленню плюралістичної демократії, допомога зближенню народів Європи, взаєморозумінню та довірі між ними. Рада Європи вирішує ці проблеми через узагальнення ідей, досвіду та результатів досліджень, сприяння зв'язкам та обмінам, установа нових мереж і стимулювання партнерських стосунків, визнання національних сертифікатів, що були видані європейськими освітніми закладами, опублікування матеріалів практичних досліджень, друкування навчальних посібників та довідників для педагогів та керівних кадрів національних систем освіти, співробітництво з іншими європейськими інститутами та неурядовими організаціями, а також через серію великомасштабних проектів у галузі середньої та вищої освіти й навчання для дорослих. Розглянемо більш докладно освітні ініціативи Ради Європи в галузі освіти.

Головна мета проекту “Середня освіта в Європі” полягає в тому, щоб показати, яким саме чином середні школи мають готувати молодь до навчання, професійної підготовки, роботи, мобільності, дозвілля та повсякденного життя в демократичній Європі, якій притаманна культурна розмаїтість.

Середня освіта в системі освіти має відігравати вирішальну роль “у питаннях поширення таких загальнолюдських цінностей, як повага прав людини, демократичне громадянство, взаємодопомога, терпимість, плюралізм, боротьба з расизмом і антисемітизмом, а також взаємна повага між людьми, жінками й чоловіками, соціальними групами та народами; сприяння обізнаності молодих людей про їхню відповідальність і обов'язки як громадян, котрі поважають права інших, озброєння молоді знаннями вміннями, прикладними навичками та соціальними позиціями, потрібними їй для розв'язання найважливіших проблем європейського та світового суспільства; підготовка молоді до вищої освіти й навчання протягом усього життя, до мобільності, праці та повсякденного життя в терпимій, демократичній, багатомовній і мультикультурній Європі; сприяння обізнаності молодих людей про їхню спільну культурну спадщину та їхні спільні обов'язки як європейських громадян” [2, 67]

Наприкінці 90-х рр. ХХ-го століття Радою Європи було проведено серію симпозіумів, які проаналізували реформи, “що здійснюються, з точки зору завдань та кінцевої мети середньої освіти, її

змісту та методів, участі шкіл у житті місцевих територіальних утворень, підготовки вчителів, необхідних знань та кваліфікації. Введення європейського виміру до системи середньої освіти було відзначено серією публікацій з прикладами конкретних ініціатив та розробкою навчальних матеріалів з європейської тематики. Було створено систему національних закладів, яким було доручено забезпечувати зв'язки та обміни між школами. Цей проект уже ввійшов у фазу, коли напрацьовані висновки поширюються під час проведення національних або регіональних семінарів” [3, 53].

Метою проекту «Програма реформування законодавства про вищу освіту» (LRP) є надання допомоги новим державам-членам у реформуванні їх систем вищої освіти. Ця програма здійснюється через проведення консультацій, багатосторонні семінари, під час яких відбувається вивчення тих проблем розвитку вищої освіти, які становлять спільний інтерес, багатосторонні навчальні візити з метою вивчення досвіду окремих аспектів застосування законодавства й здійснення політики в галузі вищої освіти, опублікування порівняльних досліджень.

Комітет з вищої освіти та наукових досліджень Ради Європи (CC-HER) намагається вирішувати проблеми, з якими стикаються університети та інші вищі навчальні заклади Європи. Він дає можливість представникам міністерств та освітніх закладів здійснювати обмін думками та розробляти європейські програми. Сучасними пріоритетами для Комітету є “роль вищої освіти у фаховій підготовці, європейські студії демократичного громадянства, визнання дипломів та реформа вищої освіти в нових державах-членах” [3, 54].

У контексті побудови європейської спільноти навчання іноземних мов розглядається як обов'язковий засіб для взаєморозуміння між народами й зміцнення демократичної стабільності. “Проект сучасних мов” Ради культурного співробітництва покликаний сприяти різноманітним підходам до вивчення мов у контексті демократичного громадянства в Європі. Робота в межах проекту включає аналіз мовної політики та зразки конкретних масштабних програм більш глибокого й деталізованого підходу, який передбачає розробку та запровадження загальноєвропейських правових документів, що стосуються питань цієї сфери. Основоположні складові сучасної мовної політики Ради Європи окреслено у вміщеній до Бюлетеня Бюро інформації Ради Європи в Україні рекомендації Комітету міністрів № R (98) 6 “Про сучасні мови”, яка передбачає “формування в кожного європейця навичок спілкування різними мовами, оскільки навіть на елементарному рівні це відкриває можливості для персональної мобільності, працевлаштування, здобуття освіти та одержання інформації” [2, 3].

У рамках тимчасової розширеної угоди (1994–1998) у Граці (Австрія) було створено Європейський Центр вивчення сучасних мов, який на сьогоднішній день об'єднує 25 країн і є місцем зустрічі та

трибуною для викладачів педагогічних навчальних закладів, керівників навчальних програм, авторів шкільних підручників, розробників навчальних програм, експертів з питань навчальних стандартів і методики оцінки знань, а також для офіційних осіб, відповідальних за мовну політику. Окремими завданнями Центру є запровадження мовної політики та нововведень, а також поширення кодексу поведінки в галузі вивчення та викладання сучасних мов.

У новому змісті шкільної історичної освіти обов'язковими повинні бути три компоненти – національна, європейська й всесвітня історія, які “разом з інноваційними методиками викладання, – зазначено в рекомендації Комітету міністрів Ради Європи (№ Rec (2001) 15), – є інструментом формування історичної свідомості як неодмінної ознаки громадянськості й розвитку навичок критичного аналізу та широкого світогляду” [2,3]. Підкреслено “нагальну необхідність посилення програм, спрямованих на викорінення упередженого ставлення через викладання історії, за допомогою прикладів позитивного взаємного впливу між різними країнами, релігіями та ідеями в процесі історичного розвитку Європи” [3,56]. Проект Ради Європи «Викладання історії в школах» спрямовано на те, щоб зацікавити школярів недавньою історією Європи. Знайомлячись з такими питаннями, як права людини, права жінок або націоналізм у ХХ-му сторіччі, школярі зможуть краще зрозуміти Європу, у якій вони хотіли б жити. Цей проект дає практичні орієнтири розробникам навчальних програм і викладачам.

Проект Ради Європи з культурного співробітництва “Навчання демократичному громадянству” (EDC) покликаний дати відповіді на висловлені державами-членами запити щодо переосмислення змісту демократії, у якій вони беруть активну участь, та щодо самого статусу громадян у новому контексті, який зумовлений змінами, що відбулись у світі, розширенням Європи й науково-технічним прогресом. Стає все більш очевидним, що кожен громадянин повинен узяти участь у боротьбі з виявами екстремізму, у процесі встановлення демократичної стабільності та соціального єднання. Проект “EDC” має завдання залучити громадян до процесу вирішення цих проблем у контексті швидкого розвитку політичних культур.

У сучасних умовах важливим завданням, на думку експертів Ради Європи, є “не лише передача молоді знань про її права, але й розвиток умінь для захисту цих прав і створення відповідного середовища, яке сприяло б освіті в цій важливій справі. Розбудова демократичної Європи потребує також озброєнню європейців навичками для активної участі в суспільних процесах [2, 2]. Тому в 1997 році прийнято рішення започаткувати програму заходів для навчання демократичному громадянству, яке було ухвалено в результаті зустрічі глав держав та урядів на найвищому рівні у Страсбурзі. Проект “Освіта для демократичного громадянства” реалізовувався через відповідні структурні підрозділи (політичних справ, прав людини, молоді і т.ін.).

Щодо педагогічних досліджень Ради Європи, європейська система документації та інформації в галузі освіти (EUDISED) сприяє систематизації та обміну результатами досліджень, що здійснюються в загальноєвропейських масштабах. Ця база даних може бути використана безпосередньо через мережу Інтернет керівниками системи освіти, дослідниками та викладачами.

З метою сприяння вільному переміщенню людей та обміну ідеями в галузі вищої освіти Рада Європи і ЮНЕСКО розробили спільну Конвенцію про визнання дипломів у різних державах. У квітні 1997 року, під час проведення дипломатичної конференції, ця конвенція була відкрита для підписання. Рада Європи спільно з ЮНЕСКО також керують мережею національних інформаційних центрів з питань обмінів між вищими навчальними закладами та визнанням університетських дипломів.

Таким чином, у процесі формування загальноєвропейської освітньої політики важливу роль відіграє Рада Європи – міжурядова організація, для якої одне з пріоритетних місць у її програмах займають питання освіти. Аналіз проектів Ради Європи в галузі освіти свідчить, що головною тенденцією розвитку сучасної європейської системи освіти є реалізація міжкультурної освітньої інтеграції. У статті було визначено й проаналізовано основні проекти Ради Європи в галузі освіти за останнє десятиріччя. Багаторічну діяльність Ради Європи у сфері освіти можна характеризувати як поступове формування загальноєвропейської освітньої політики, що забезпечує в усіх країнах – членах Ради Європи – рівні права й високі стандарти навчання для всіх громадян.

Стаття не вичерпує проблему й передбачає подальший науковий пошук, що пов'язаний з вивченням питань щодо обґрунтування можливостей реалізації деяких загальноосвітніх проектів Ради Європи в Україні.

Література

1. Алферов Ю.С. Совет Европы и образование // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 100–110. **2. Бюлетень** бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9. **3. Рада Європи: Діяльність та здобутки.** – К., 1999.

The author of article analyzes the Council of Europe' projects in sphere of secondary and higher education and training for the adult. The activity of this organization demonstrates how by means of cooperation and mutual rapprochement of national policies the all-European educational policy is gradually formed.

Т. М. Бугеря

**ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
Й КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ
ДИСЦИПЛІНИ „БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
Й ЦИВІЛЬНА ОБОРОНА”**

Наш час характеризується посиленням проявів глобальної системної кризи, що охопила соціальну й природну сферу та проявилась у погіршенні екологічного стану, збільшенні природних і техногенних катастроф, наростанні терористичних актів, а також у зростанні локальних і регіональних джерел соціальної й політичної нестабільності. Це наочно продемонструвала ситуація 26 грудня 2004 р. у Південно-Східній Азії, коли внаслідок землетрусу, цунамі й повені постраждало в цілому кілька сотень тисяч чоловік у восьми країнах.

Відповідно до Закону й Положення про цивільну оборону громадяни України мають право на захист свого життя й здоров'я від наслідків аварій, катастроф, стихійних лих і можуть жадати від уряду України, інших органів державної виконавчої влади гарантій щодо забезпечення його реалізації.

Держава як гарант цього права створює систему ЦО, що має своєю метою захист населення від небезпечних наслідків аварій і катастроф техногенного, екологічного природного й військового характеру.

Забезпечення безпеки населення, охорона й зміцнення здоров'я дітей і дорослих завжди відносились до пріоритетних соціальних аспектів діяльності в кожній цивілізованій державі. «...Будь-яка сфера людської діяльності в сучасному суспільстві, як відомо, пов'язана з наукою, доступ до якої можливий тільки через систему освіти [6].

Причини, що сприяють недостатньому забезпеченню рівня безпеки: слабка грамотність населення в питаннях безпеки й зневага людей до правил безпеки на виробництві й у побуті; недостатня кількість, а в деяких випадках відсутність кваліфікованих фахівців з таких питань. У зв'язку з цим розробка й впровадження сучасних стандартів освіти з безпеки життєдіяльності (БЖД) людини та суспільства в цілому в навчальних закладах України є важливим напрямком державної політики. Згідно з Конституцією нашої країни "Людина, її життя та здоров'я, честь, гідність, недоторканність та безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю" (ст. 3)[1].

У зв'язку з науково-технічним прогресом збільшується кількість чинників, що негативно впливають на життя й здоров'я індивіда. Здебільшого вони породжуються різноманітною діяльністю

самої людини. При цьому техногенні й природні катастрофи найчастіше здобувають міжнаціональний і трансетнічний характер, що відноситься й до тероризму, який є міжнародним.

До основних понять дисципліни «БЖД» належать різноманітні явища, процеси, ті або інші сили й матеріальні об'єкти, які за певних умов здатні заподіяти збиток здоров'ю чи життю безпосереднім або непрямим чином, а також викликати різні небажані наслідки. У зв'язку з тим, що завданнями цивільної оборони України є попередження виникнення НС, оповіщення населення та його захист, організація життєзабезпечення, проведення рятувальних та інших невідкладних робіт, створення систем аналізу й прогнозування, підготовка й перепідготовка керуючого складу ЦО, її органів управління та сил, навчання населення, відомий фахівець з проблем виживання в екстремальних умовах, польський дослідник Я.Палкевич виразно висловився: «Передбачати небезпеку. По можливості її уникнути. При необхідності – діяти!», тому БЖД являє собою галузь фундаментальних і прикладних знань юридичного, соціально-економічного, організаційно-технічного й лікувально-профілактичного характеру.

Стратегія й тактика освіти в галузі безпеки одержали своє відбиття в Концепції «Безпека життєдіяльності людини», затвердженої 12 березня 2001 р. Цікаво, що до основних завдань освіти з БЖД вона відносить:

- формування культури людини з безпеки, її відповідних моральних цінностей, поглядів, поведження й т.п.;
- забезпечення певного стану індивідуальної захищеності людини шляхом реформування й розвитку якостей особистості;
- інтенсифікацію методичної, наукової й інших форм освітньої роботи з напрямку БЖД як у вищих закладах освіти, так і в інших установах.

На кафедрі фізичної реабілітації та валеології ЛНПУ з 1999 року ведеться підготовка й випуск методичних розробок з основ БЖД, ЦО та охорони праці, де також знайшли відбиття теми, найбільш актуальні для нашого індустріального регіону. Тут висвітлені надзвичайні ситуації природного й техногенного характеру; засоби індивідуального й колективного захисту в умовах застосування зброї масового враження; найпоширеніші інфекційні захворювання людей і тварин та їхнє попередження; проблеми виживання людини в екстремальних ситуаціях соціального та побутового характеру і т.п.; перебування людей на відпочинку й профілактика можливих небезпек та інші.

У нашому ВНЗ впроваджуються активні форми залучення студентів до освоєння знань – робота в читальних залах, перегляд відеоматеріалів (у тому числі й підготовлених співробітниками кафедри разом з працівниками МНС), дискусії, творчі диспути, метод «мозкового штурму». Інтеграція знань фахівців (працівників цивільної оборони міста, фахівців з охорони праці, екологів, медиків, валеологів,

технологів тощо) допомагає вирішувати студентам багатоскладові проблеми виживання сучасної людини й підвищення якості життя населення, будить їхню творчу наукову думку.

Кращі студенти за результатами наукової діяльності виступили з доповідями на міжнародних конференціях «Наука. Здоров'я. Реабілітація» ЛНПУ у 2003, 2004 р. на секції з БЖД і круглому столі за участю керівників системи ЦО Луганська та викладачів територіальних курсів ЦО. Премійовано 5 студентів цінними подарунками, одержали дипломи й почесні грамоти. 26–28 травня 2004 року 7 студентів узяли активну участь у Міжнародному студентському форумі «Освіта, наука, виробництво», що відбувся в Белгородському державному технологічному університеті імені В.Г.Шухова. Вони премійовані почесною грамотою. Диплом лауреата форуму одержала студентка IV курсу факультету української філології Ходикіна Н.В., наукові керівники: проф. Пересадін М.О., доц. Галдун Т.І.

На базі нашого ВНЗ уперше проходив регіональний науково-практичний семінар «Розвиток господарського механізму Луганського промислового регіону», у якому взяли участь науковці, викладачі, представники органів державного керування й господарських підприємств Луганської області. Відзначимо, що наш регіон має розвинутий промисловий комплекс (вугільна, паливна, металургійна, хімічна, енергетична промисловість), де функціонує 622 потенційно небезпечних об'єкти, з них 122 – хімічно небезпечних, на яких використовується й виробляється більше 3500 т небезпечних речовин, близько 3700 т сильнодіючих отрутних субстанцій, у тому числі 8900 т аміаку й 314 т хлору.

В області близько 80 вибухонебезпечних та 47 пожежонебезпечних об'єктів. Певну небезпеку становлять магістральні нафтопроводи (496 км), газопроводи (1159 км), а також етиленопроводи й аміакопроводи. 60 шахт та 119 шахт, що вичерпали запаси вугілля, в екологічному відношенні становлять певну небезпеку. За масштабами насиченості техногенно-небезпечними об'єктами й підприємствами, за рівнем існуючого й можливого забруднення середовища перебування, кількістю хімічно-вибухонебезпечних підприємств область займає друге (після Донецької) місце в Україні. На території Луганської області тече більше 120 рік, основна частина яких відноситься до басейну екологічно забрудненої ріки Сіверський Донець [5].

Усі перераховані чинники та наслідки Чорнобильської катастрофи найбільш вірогідні у формуванні передчасної старості населення нашого регіону. Луганська область належить до областей України з високорозвиненим промисловим комплексом, що в достатньому ступені впливає на стан безпеки життєдіяльності людей і екологічної обстановки в області. Останніми роками в Україні зростають відносні та абсолютні показники смертності населення. Серед розвинених країн світу Україна посідає 2 місце за рівнем смертності всього населення і 17 – дитячої. Рівень

народжуваності має сталу тенденцію до зниження. А низці регіонів він не забезпечує простого відтворення населення. Усі ці негативні тенденції призвели до погіршення показників природного приросту населення. Згідно з офіційними даними нещасні випадки та професійні захворювання в Україні трапляються у 5-8 разів частіше, ніж в інших промислово розвинутих країнах. На виробництві гине щороку близько 2 тис. осіб (для порівняння в Німеччині – 200 осіб). Поза виробництвом гине щороку близько 70 тис. осіб, тобто в 30 разів більше, ніж на виробництві (у Німеччині – близько 30 тис. осіб).

Статистика також свідчить, що за останні десять років у країні сталося 481,3 тис. пожеж, від яких загинуло майже 20 тис. осіб, полум'ям знищено 99,2 тис. будівель та 11,9 тис. одиниць автотехніки. Тільки у 2002 році виникло близько 59,7 тис. пожеж, на яких загинуло близько 3,6 тис. осіб, з яких 133 – діти. Переважна більшість пожеж (близько 75 %) та загиблих на них людей (понад 90 %) припадає на житловий сектор. Зважаючи на те, що населення України становить близько 1 відсотка населення світу, щорічна кількість загиблих від пожеж людей у нашій державі перевищує 4 відсотки загальної кількості загиблих від пожеж у світі, що більше, ніж відповідний показник у провідних країнах світу у 2-8 разів.

Наведені цифри є побічним свідомством значного зниження середнього рівня життя громадян України порівняно з країнами Заходу.

Ризик виникнення надзвичайних ситуацій у нашій області дуже великий. Для навчання керування ризиком необхідно проводити систему заходів, спрямованих на зниження можливості виникнення надзвичайних ситуацій, підвищення ступеня захищеності соціальної сфери від їхніх наслідків, мінімізацію негативного впливу чинників небезпеки й контроль за дотриманням наявних норм і правил відповідно до чинного законодавства й нормативних актів.

І тому необхідно об'єктивно займатися утриманням і підготовкою системи захисту населення й територій від них, системою, що могла б вирішувати перелік найважливіших проблем. У першу чергу – забезпечення національної безпеки, де викладання “БЖД” і “ЦО” займають не останнє місце.

Теперішні студенти – це майбутні керівники підприємств, закладів, і вони повинні вміти практично здійснювати заходи щодо підвищення безпеки технічних засобів і технологічних процесів: здійснювати заходи щодо захисту й самозахисту персоналу й населення від наслідків надзвичайних ситуацій; оцінювати обстановку і приймати відповідні рішення, керувати підготовкою формувань і проведенням рятувальних і інших невідкладних робіт на об'єктах господарської діяльності.

Випускники ВНЗ повинні знати характеристики всіх основних надзвичайних ситуацій природного й техногенного характеру, що можуть виникнути на території області, навіть України, вміти чітко й швидко оцінити обстановку у випадку виникнення надзвичайної ситуації й організувати рятувальні й інші невідкладні роботи відповідно до прийнятого рішення, а також мати такий багаж знань, який би дозволив організувати заходи щодо

попередження виникнення надзвичайних ситуацій, а при неможливості запобігти НС – заходи щодо значного зменшення втрат і матеріальних витрат.

Питання безпечної життєдіяльності в згаданому контексті вирішуватися можуть тільки спільно, в умовах кооперації й взаємодії різних держав і різноманітних освітніх установ використання сучасних і педагогічних технологій. Особистісно орієнтована освіта останніми роками здобуває характер такої, що найбільш розвиває творчо й заохочує мотиваційну діяльність учнів до освоєння більших інформаційних шарів, які в обов'язковому порядку будуть затребувані в їх майбутній професійній діяльності. Сьогоднішні студенти, які завтра стануть фахівцями, будуть керівниками й організаторами необхідних робіт, пов'язаних з діяльністю санітарних дружин, евакуацією громадян у випадках техногенних і природних катастроф.

Саме життєвість і насущна потреба тієї інформації, що студенти одержують на заняттях, диктує необхідність повноцінного вивчення ними дисципліни «Безпека життєдіяльності й цивільна оборона».

Події останнього часу – терористичний акт у Беслані, наслідок цунамі в Південно-Східній Азії – переконливо свідчить на користь того, що знання, уміння й навички, висока компетентність у питаннях безпеки життєдіяльності необхідні кожній людині, незалежно від її професії, віку й статі. Демонструючи студентам вітчизняні та зарубіжні фільми з відповідних тем з БЖД, ЦО та охорони праці, аналізуючи, підводячи висновки побаченого, ми навчаємо прогнозувати своє поведіння в умовах екстремальних ситуацій, створювати компаративні огляди з досліджуваної тематики; проводити захист наукової доповіді за участю опонентів і таким чином учити їх прогнозувати своє поведіння в умовах екстремальних ситуацій.

Система навчання покликана бути однією з основних складової всієї системи безпеки життєдіяльності, а виховання в тих, яких навчають, обґрунтованих потреб у проведенні комплексних заходів щодо попередження надзвичайних ситуацій і своєчасних дій у випадку їхнього виникнення – одним з головних її напрямків.

Анонімне анкетування студентів за спеціально розробленою анкетною показало, що застосовуються інноваційні форми навчальної діяльності БЖД з основами цивільної оборони.

65 % з 220 опитаних студентів відзначили, що їм у край подобається такі форми занять, як «мозковий штурм», прес-конференції та перегляд відеоматеріалів з їх наступним обговоренням.

Пропонуємо досвід упровадження педагогічних механізмів оптимізації креативної діяльності учнів при вивченні дисципліни «БЖД та ЦО» поширювати на інші кафедри нашого університету.

Література

1. Конституція України. – К., 1996. – С. 4–5.
2. Бугеря Т.М.

Безпека життєдіяльності та громадянська оборона: Посібник самопідготовки. – Луганськ, 2004. **3. Бугеря Т.М.** Роль інтегративних знань з безпеки життєдіяльності в освоєнні дисциплін, орієнтованих на здоров'я людини // Наука. Здоров'я. Реабілітація: Міжнар. наук.-практ. конф. – Вип. II. – Луганськ, 2004. – С. 77–84. **4. Д'яченко Т.В., Бугеря Т.М.** Здравоохорона та реабілітологія у великому промисловому регіоні: перспективні розробки // Перспективні розробки з науки й техніки: Матеріали наук.-практ. конф. – Белгород, 2004. – С. 23–25. **5. Д'яченко Т.В., Пересадін М.О., Волкова М.О., Бугеря Т.М.** Умови життя та людський фактор в умовах реформування господарського механізму великого індустріального регіону (на прикладі Луганської області) // Розвиток господарського механізму Луганського промислового регіону: Матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Луганськ, 2004. – С. 57–59. **6. Кулькін А.М.** Система досліджень у Росії в процесі реформування // Питання філософії. – 2004. – № 6. – С.49–63.

This article with actual problem. The technology of teaching. Also the perspectives of its further development are discussed.

УДК 371 (477+100)(091)

В. А. Быстрыков

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема здоровья учащихся становится приоритетным направлением развития образовательной системы современной школы, цель которой – воспитание и развитие свободной личности, обогащенной научными знаниями о природе, готовой к созидательной творческой деятельности и поведению.

Ведущими задачами школы в настоящее время являются развитие интеллекта, формирование нравственных чувств и здоровье детей. Все это согласуется с основными направлениями реформы общеобразовательной школы, где на одном из первых мест находится здоровье школьников. Школа в своей деятельности исходит из необходимости развития личности, содействует становлению, развитию интеллектуальных способностей, социальному самоопределению. Все это возможно только в условиях здоровьесотворяющей среды в образовательном учреждении, психологического комфорта учителя, системно организованной воспитательной работы.

В настоящее время в практику работы школы широко внедряются различные общеоздоровительные программы, способствующие организации здорового образа жизни, укреплению здоровья учащихся.

Современные школьники, к сожалению, не считают свое здоровье важнейшей жизненной ценностью. Важно, чтобы и взрослые и дети овладевали знаниями факторов, способов и средств, укрепляющих здоровье, обладали привычкой постоянно принимать меры, направленные на его сохранение, чтобы им было свойственно активное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих людей, то есть необходимо формировать социальную потребность жить и быть здоровым.

История отечественного и зарубежного образования свидетельствует, что проблема здоровья подрастающего поколения возникла с момента появления человеческого общества и на последующих этапах его развития рассматривалась по-разному.

В условиях первобытного строя при воспитании молодежи главное внимание уделялось подготовке ее к жизни: в первую очередь формировали умение переносить лишения, боль, проявлять храбрость и выносливость. Характерным был обряд «посвящения», когда юноши в состязаниях проявляли свои физические способности.

В рабовладельческой Древней Греции выделялись особые системы воспитания: спартанская и афинская. В условиях сурового военного строя жизни земельной аристократии воспитание в Спарте носило ярко выраженный военно-физический характер. Идеалом был выносливый и мужественный воин. Яркую картину спартанского воспитания нарисовал Плутарх в биографии спартанского законодателя Ликурга. Воспитание в Афинах предполагало интеллектуальное развитие и развитие культуры тела. В трудах Сократа и Аристотеля содержатся воззрения на необходимость формирования физической культуры тела.

В полном соответствии с античным идеалом человека педагоги эпохи Возрождения (Томмазо Кампанелла, Франсуа Рабле, Томас Мор, Мишель Монтень) проявляли заботу о здоровье детей, разрабатывали методику физического воспитания.

В педагогической теории XVII века руководящим принципом воспитания считался принцип полезности. Педагоги того времени уделяли большое внимание заботе об укреплении здоровья детей. Джон Локк в своем главном труде «Мысли о воспитании» предлагает тщательно разработанную систему физического воспитания будущего джентльмена. Локк подробно описывает приемы закаливания, обосновывает значение строгого режима в жизни ребенка, дает советы по поводу одежды, пищи, прогулок, занятий спортом.

Впервые в истории русской педагогической мысли российский деятель просвещения Епифаний Славинецкий в педагогическом сочинении «Гражданство обычаев детских» попытался дать свод правил,

которыми должны были руководствоваться дети в своем поведении. Здесь сказано, как относиться к своей внешности, одежде, как соблюдать правила гигиены.

Французские просветители XVIII века Жан-Жак Руссо и Клод Адриан Гельвеций в ожидании новой эры, царства разума на Земле, в своих трудах рассматривали вопросы воспитания нового человека. Жан-Жак Руссо в своей работе «Эмиль, или О воспитании» биологизирует процесс воспитания. Он подробно останавливается на приемах закаливания Эмиля, укрепления его физических сил. Отмечая важную роль природных средств, указывает: «Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание от природы...» Гельвеций в книге «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» видит задачу физического воспитания в том, «чтобы сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству...».

В период Французской буржуазной революции возникли проекты реорганизации народного образования. Луи Мишель Лепелетье представлял воспитание нового человека посредством «домов национального воспитания», где физическое воспитание связано с трудом. Идеи физического развития ребенка через труд, упражнения, военные игры, походы выдвигали Иоганн Генрих Песталоцци и Адольф Дистервег.

В России над преобразованием дела воспитания работали прогрессивные общественные деятели и педагоги И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, Ф. И. Янкович. Н. И. Новиков в статье «О воспитании и наставлении детей» отмечает, что «образование тела и тогда уже нужно, когда иное образование не имеет еще места...». А. Н. Радищев разделял взгляды Д. Локка об основных путях и средствах физического воспитания, считая, что оно должно начинаться с самого раннего возраста и осуществляться при помощи разнообразных физических упражнений и закаливания. Развитие и укрепление физических сил, по его мнению, очень важно и для укрепления сил духовных.

После Французской буржуазной революции и промышленного переворота на рубеже нового столетия выделилась деятельность социалистов-утопистов Шарля Фурье и Анри де Сен-Симона. Они явились теоретиками социентарного воспитания, целью которого было осуществление полного развития физических и умственных способностей детей с привлечением их к производительному труду. Роберт Оуэн реализовал идею на практике, организовав коммунистические общины в Англии и Америке. Физическое развитие он ставил на первый план.

В 40-х годах XIX века в Западной Европе сложился капиталистический строй, обострились классовые противоречия. Карл Маркс и Фридрих Энгельс разрабатывают стройное учение о

всестороннем развитии человека, основанном на единстве умственного, нравственного, физического и эстетического воспитания и политехнического образования, тесно связанного с участием в производительном труде.

В русской педагогике В. Г. Белинский и А. И. Герцен создали революционно-демократическое направление. Все стороны воспитания они связали с одной целью – с целью подготовки бесстрашных борцов за лучший общественный строй. В. Г. Белинский в качестве задач физического воспитания выделял: охрану здоровья детей, развитие их физических сил путем установления правильного образа жизни, организацию игр, гимнастических упражнений, соблюдение правил личной и общественной гигиены и усвоение естественнонаучных знаний о человеке. По его мнению, физическое воспитание должно осуществляться в тесной связи с нравственным.

В 60-е годы XIX столетия, в период большого общественного подъема разрабатывали вопросы воспитания подрастающего поколения Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. Чернышевский указывал на важность и необходимость физического и духовного развития человека как ценного качества революционера. Задачей физического воспитания он считал всемерное развитие физических сил и укрепление здоровья воспитанников. Видное место отводил ежедневным физическим упражнениям, закаливанию организма, которые рассматривал положительно и с точки зрения воспитания воли, доказывая это на примере становления характера героя романа «Что делать?» Рахметова. Н. А. Добролюбов оценивал физическое воспитание с точки зрения развития и укрепления физических сил и здоровья человека, а также как одно из условий успешного развития сил духовных: «...только при наличии здорового организма, здоровых органов чувств, нервной системы и мозга, являющегося носителем психических функций, может вполне нормально протекать духовное развитие детей...» Для правильной постановки физического воспитания Добролюбов предлагал использовать разнообразные средства физического развития, соответствующие возрасту и силам учащихся, чередовать физические и умственные упражнения, труд и отдых, обеспечить нормальное питание и сон ребенка. Среди различных средств физического воспитания Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов отводили видное место физическому труду. Этой точки зрения придерживался и К. Д. Ушинский.

Н. В. Шелгунов одним из главных условий здоровья учащихся считал привычку к порядочной и умеренной жизни. Деятели начального образования Н. А. Корф и Н. Ф. Бунаков требовали создания санитарно-гигиенических условий детского учебного труда.

В эпоху империализма конца XIX – начала XX века в России нарастает общественное движение в области народного образования. В это время работает П. Ф. Лесгафт – крупный ученый, организатор

педагогического движения за введение физического воспитания в школах и детских учреждениях. В труде «Руководство к физическому образованию детей школьного возраста» он предлагает оригинальную систему физического воспитания на основе закона последовательности и постепенности развития и закона гармонии.

На рубеже нового столетия существовала научно обоснованная точка зрения ведущих ученых на роль школы в организации условий для воспитания в ребенке бодрости духа и формирования здорового образа жизни. В. А. Фармаковский в своей книге «Школьная диететика» подчеркивает, что именно школа должна быть эстетически благоустроена, чтобы влиять на добрые нравы и вкусы детей, а поэтому она должна напоминать «библейский Эдем». В это время возрастает интерес к экзистенциальным проблемам гармонии человека с собой и окружающим миром (Ш. Отто, Ш. Северин, Л. И. Ляховский, И. П. Орлов и др.).

В период становления советской педагогики основное внимание уделялось трудовому воспитанию подрастающего поколения в органичной связи с умственным, физическим и эстетическим. Здоровье ребенка рассматривалось в его развитии через выполнение физического труда. Была создана широкая сеть детских учреждений нового типа, оздоровительные площадки, школы на открытом воздухе – лесные, степные, приморские, санаторные. В школах было составлено твердое расписание и распорядок дня.

20-е годы XX века ознаменовались изучением адаптационных механизмов человеческого организма в связи с изменениями биосферы (Саркизов-Серазини, П. Г. Мезерницкий). Разрабатываются и внедряются в практику вопросы семейного воспитания, его влияния на формирование потребности в здоровом образе жизни.

В этот же период появились работы, где рассматривается зависимость процесса формирования здорового образа жизни школьников от уровня развития их сознания, факторов воли и установки доминанты волевого посыла (И. Т. Назаров, Е. А. Андрианова и др.). И. Т. Назаров в работе «Культура воли, система воспитания здоровой личности» особую роль в воспитании воли ребенка отводит учителю, что, по его мнению, является условием формирования положительных целевых установок личности в области здорового образа жизни для совершенствования адаптационных возможностей организма.

В конце 40-х – начале 50-х годов вновь получает развитие проблема формирования здоровья. Новая установка на гигиенический аспект здорового образа жизни была вызвана необходимостью послевоенного времени. Основоположником советской системы гигиенического воспитания школьников признан И. И. Мильман. Еще в 20-е годы он разработал систему уроков здоровья, а его последователи – серию учебных пособий по личной социальной гигиене, профилактике, сохранению работоспособности.

В конце 60-х – начале 70-х годов идет разработка проблемы охраны здоровья детей (Н. А. Бернштейн, Н. П. Дубинин, Д. М. Дубровский и др.). Некоторые санитарно-гигиенические материалы представлены в занимательной форме у А. Н. Сергиевского.

В 70–80-е годы ведутся исследования по вопросам гигиенического воспитания (Н. А. Бернштейн, В. А. Воскресенский, В. И. Загвязинский и др.), охраны здоровья обучающихся детей, соблюдения гигиенических требований к организации учебных предметов (Д. А. Изуткин и др.). Как отмечает Л. Г. Татарникова, эти исследования не давали модели гигиенически здорового учреждения школьного типа, не предусматривались механизмы внедрения, не обосновывалась система мер (на уровне интеграции медицины, педагогики и психологии) всех педагогов в обучающих системах.

В 80–90-е годы меняется направление исследования, их количественные и качественные параметры. Появляется большое количество работ и практических рекомендаций, вскрывающих серьезные проблемы и показывающих пути их решения:

- антиалкогольное и антинаркотическое просвещение;
- половое воспитание и психогигиена пола как необходимый аспект формирования представлений о здоровом образе жизни;
- сохранение психического здоровья, методы коррекции психофизических отклонений, резервы повышения резистентности организма и устойчивости психики и нервной системы детей.

В 1981–1983 годах И. П. Березин и Ю. В. Дергшачев создали «Школу научных основ здоровья», где апробировали целостную систему комплексной индивидуальной профилактики (ЦСКИП), направленную на мобилизацию внутренних резервов организма человека и борьбу с факторами риска.

Выделяются и совершенно новые направления в науке – дианетика (Р. Хаббард), информационно-энергетическая медицина (К. А. Макаров, Д. А. Дубровин и др.).

В 1981 году И. И. Брехманом был предложен термин «валеология», который обозначил направление в науке, связанное с изучением и формированием здоровья, выявлением методов активного формирования его.

На стыке наук о человеке развивается новое направление в педагогической науке – педагогическая валеология как наука о включении человека в процесс формирования своего здоровья (Г. К. Зайцев, Л. Г. Татарникова и др.). Интересная концепция в педагогической валеологии разработана Л. Г. Татарниковой; автор считает, что новый курс «Валеология» в школе должен не только быть направлен на обеспечение физического и психического здоровья школьников, но и являться важным компонентом философского, гуманистического образования, призванного решать задачу осмысления жизни каждого человека в общей системе мироздания.

Одной из проблем педагогической валеологии является создание образовательных систем и технологий здоровьесотворчества, в частности инструментария, позволяющего объективно отследить и проанализировать динамику роста здоровья, помочь конкретному человеку в осуществлении своего личного и окружающих его людей процесса здоровьесотворчества.

Поэтому одним из аспектов современного образования является валеологизация учебно-воспитательного процесса. Идет разработка концептуальных основ и моделей школ здоровья, деятельности валеологических служб и центров, анализируется потенциал содержания учебных предметов в процессе формирования культуры здоровья подрастающего поколения.

На первый план выступает задача воспитания у детей и подростков потребности в здоровье как жизненно важной ценности, сознательного стремления к ведению здорового образа жизни, к «самосозиданию» и созиданию вокруг себя здоровой среды обитания – формирование валеологической культуры личности как части ее общей культуры.

Литература

1. Борисенко А.Ф. Руховий режим учнів початкових класів: Навч. посібник. – К., 1999. **2. Шахненко В.І.** Абетка здоров'я: Уроки валеології в 1 кл.: Посібник для вчителя. – Харків, 2000. **3. Цвек С.Ф.** Физическое воспитание детей с ослабленным здоровьем. – К., 1983.

The article focuses on the problem of Student health as the priority in Contemporary Secondary School System Development, the basic aspects of Pedagogical Valeology are also taken into consideration. The different pedagogical theories and educational systems are analysed, especially the question of Physical education of the raising generation.

УДК 371.275:378

Н. В. Гавриш, М. С. Кратінов

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Реформування вищої професійної школи пов'язано зі зміною правових, організаційних, економічних умов діяльності вищих навчальних закладів, переглядом парадигми, концептуальних засад вищої освіти, загостренням конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг. У цих складних умовах реалізується ціла низка інновацій, спрямованих на підвищення якості та ефективності процесу підготовки професійно компетентного фахівця.

До речі, в Україні проблемі якості освіти останнім часом приділяється значна увага. У Національній доктрині розвитку наголошується, що якість освіти є національним пріоритетом. У світовій практиці якість освіти визначається відповідністю певному стандарту. Сьогоднішня вища освіта в Україні знаходиться на тому етапі, коли за значною кількістю спеціальностей відсутні чіткі й науково обґрунтовані вимоги щодо оцінювання досягнень студентів, а це нерідко призводить до суб'єктивізму в оцінній діяльності. Саме тому в контексті проблеми забезпечення якості вищої професійної освіти питання про тестовий контроль вбачається нам актуальним.

Отже, предметом даної статті виступає тестовий контроль, що розглядається нами як механізм об'єктивної педагогічної оцінки з метою визначення результатів діяльності системи вищої освіти й навчальних досягнень тих, хто навчається. Перш, ніж висвітлити досвід застосування тестового контролю при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, вважаємо за необхідне коротко визначити власне бачення суті проблеми.

Актуальність питань теорії і практики тестового контролю в наш час зумовлена вимогами модернізації вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу, коли "новими концепціями освітнього процесу у вищій школі позначаються тенденції розвитку виміру навчальних досягнень студентів за допомогою тестів" [4].

Тестовий контроль базується, насамперед, на загальноприйнятому розумінні феномена "тест". У сучасній психолого-педагогічній літературі існує відносно однозначне розуміння аналізованої дефініції, про що свідчать наведені термінологічні фрагменти, за якими тест (тестування) має таке визначення:

➤ Вимірювальний засіб, що виявляє стандартизовану систему каліброваних тестових завдань специфічної форми, що дозволяють надійно й об'єктивно оцінити рівень навчальних досягнень того, хто навчається, і висловити результат у числовому еквіваленті [2].

➤ Система завдань різного рівня складності специфічної форми, визначеного змісту, яка дозволяє якісно оцінити структуру й виміряти рівень знань, умінь і навичок [1].

➤ Засіб педагогічного виміру, сукупність завдань, відібраних на основі наукових прийомів для педагогічного виміру в тих або інших цілях і, насамперед, модульно-рейтингового контролю [6].

➤ Діагностичний інструмент, який більшою мірою, ніж інші діагностичні інструменти, відповідає критеріям якості, запропонованим до соціологічного, у тому числі й педагогічних вимірах. Метод педагогічної діагностики (тестування), за допомогою якого відбувається вибірка дій (знань, умінь), повинна пройти опрацювання й інтепретацію й бути готовою до використання в педагогічній практиці [3]. Вибірка, що репрезентує передумови або результати навчального процесу, повинна

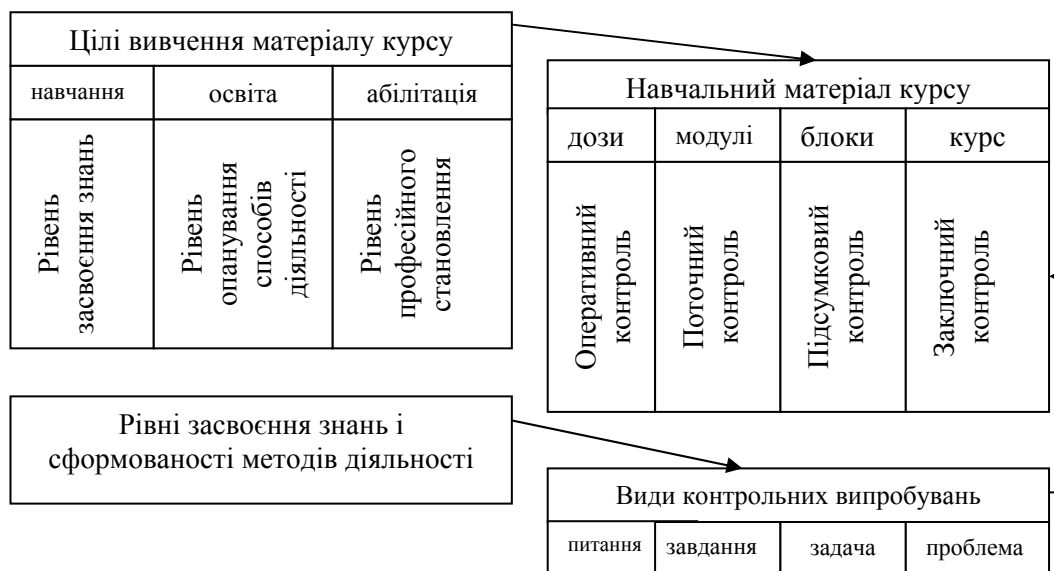
максимально відповідати принципам порівнянності, об'єктивності, надійності та валідності вимірів.

Відтак, аналіз подібних визначень дозволяє розглядати тест (тестування), як: 1) метод науково-педагогічного дослідження, що спирається на теорію діагностичного цілепокладання; 2) метод керування освітнім процесом, що дозволяє оптимізувати результативність його функцій: інформаційно-аналітичної, планово-прогностичної, організаційно-спрямовуючої, контрольно-оцінної, корекційно-результатуючої; 3) практичний метод педагогічної діагностики, що дає змогу об'єктивно й надійно оцінити рівень освітнього куррикулума; 4) специфічна система каліброваних завдань, за допомогою яких є можливість якісно оцінити рівень навчальних досягнень тих, хто навчається, і висловити результат у числовом еквіваленті; 5) метод керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю.

Специфічні характеристики тесту, у свою чергу, дозволяють визначити генеральне завдання тестового контролю – перевірка відповідності сформованих якостей спеціаліста цілям навчання на визначеному етапі підготування, аналіз і розробка студентом і викладачем на цій основі відповідних рішень щодо вдосконалення навчання.

Зазначене завдання зумовлює структуру тестового контролю, що може бути подана в схематичному виді (див. мал. 1) [5].

Малюнок 1



Тестовий контроль припускає співвіднесення рівнів засвоєння знань і сформованості методів діяльності з відповідними видами контрольних іспитів, прийнятих у професійному навчанні (див. табл. 1).

Таблиця 1

Багаторівнева техніка побудови тестів

Рівень тесту	Характер діяльності	Види тестів і їх сутнісна характеристика
I рівень (рівень знайомства)	Виконання орієнтованої діяльності з розпізнавання	Тести на розпізнавання, розрізнення або класифікацію об'єктів, явищ або понять. Усі рішення представлені в зовнішньому плані (сенсорному полі) і завершуються актом повторного сприйняття
II рівень (рівень відтворювання)	Виконання діяльності з відтворювання	Тести-підставки, конструктивні тести, тест – типова задача. Усі рішення базуються на репродукції відомої інформації й вимірюються заздалегідь сформульованим еталоном, що забезпечує об'єктивність контролю
III рівень (рівень умінь)	Виконання продуктивної діяльності	Тест – нетипова (суб'єктивно нова) задача на застосування знань у практичній діяльності. Рішення базується на розв'язанні проблеми «як використовувати відомий засіб дії в новій ситуації?», що призводить до одержання раніше невідомого суб'єктивно-нового результату. Еталон – відомий об'єктивно новий результат
IV рівень (рівень трансформації)	Здійснення діяльності в проблемному полі (творча діяльність, що супроводжується одержанням об'єктивно нової інформації)	Тест – проблемна (об'єктивно нова), актуальна задача методичної спрямованості, що може бути вирішена наявним арсеналом засобів сучасної науки. Рішення спирається на наукову ерудицію студента, його вміння висувати й перевіряти обґрунтовані гіпотези, застосовувати відповідні методики дослідження, прогнозувати можливі виходи й труднощі. Еталон: 1) гіпотеза рішення проблеми, що опублікована тільки в спеціальних наукових джерелах; 2) створена експертами методика розв'язання означеної проблемної ситуації

Наведемо приклади тестів різних рівнів.

1. Тести I-го рівня

1.1. Тести на розпізнавання (характерна риса: уся інформація для ухвалення рішення знаходиться в самому тесті, і задача того, хто тестує,

виявляється в тому, щоб ототожнити запропоноване в тексті рішення з раніше сприйнятим і зробити висновок про їхню співвіднесеність).

– Чи є принцип наочності одним з основних дидактичних принципів (так – ні).

1.2. Тести на розрізнення або «виборчі», «вибіркові» тести (визначальна риса: виконання дії здійснюється в умовах, коли «перешкоди» утворюються низкою різних варіантів відповідей, що утруднює вибір правильного рішення).

– Яка з нижченаведених функцій є головною?

1. Оцінна. 2. Організаторська. 3. Планування. 4. Комунікативна. 5. Управління. 6. Контроль. 7. Цілепокладання.

1.3. Тести на класифікацію (визначальна риса: завдання вимагає віднести запропоновані об'єкти, поняття, явища до певного класу).

– Які з наведених методів належать до групи словесних методів навчання:

1) бесіда; 2) екскурсія; 3) лексична вправа; 4) демонстрація картини; 5) дидактична гра.

2. Тести II-го рівня

2.1. Тести-підставки (визначальна риса: навмисне пропускання слова, фрази, формули або іншого якогось істотного елемента тексту, що дозволяє вирішити задачу без опори на допомогу або підказування).

– Система – це _____ функціонуюча структура, що виявляє сукупність, дає змогу діяти за визначених _____.

Еталон тесту: цілеспрямовано, проблемних ситуацій, зовнішніх умовах.

2.2. Конструктивні тести (визначальна риса: тест не містить, на відміну від тесту-підставки, ніякої допомоги студенту, навіть у вигляді яких би то не було натяків).

– Дайте визначення системи.

Можливий еталон: це цілеспрямовано (1) функціонуюча (2) структура (3), за допомогою якої виявляється можливим розв'язання проблемної ситуації (4) за визначених зовнішніх умов (5).

2.3. Тест – типова задача (визначальна риса: наявність типової задачі, умови якої дозволяють «від початку» застосувати відомий алгоритм і одержати необхідну відповідь без включення механізмів пошукової діяльності).

– Назвіть чотири відомі в дидактиці засоби структурування навчальної діяльності.

Еталон: функціональний, динамічний, операційний, організаційний.

3. Тести III-го рівня. Характерна риса: застосування студентом відомого засобу дії в новій ситуації, результатом чого стає освоєння ним суб'єктивно-нової інформації.

– Розташуйте нижчеперераховані категорії в прямій ієрархічній послідовності: навчання, формування, тренування, розвиток, вправа, виховання.

Еталон: розвиток, формування, виховання, навчання, вправа, тренування.

4. Тести IV-го рівня. Визначальна риса: постановка проблеми, рішення якої ґрунтується на творчій діяльності, що супроводжується одержанням об'єктивно нової інформації; неможливість єдиного еталона.

– Розробіть концептуальну модель забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок сучасної освіти.

Можливий еталон: суспільна парадигма (1), парадигма освіти(2), загальноосвітні принципи (3), зміст наступності (4), цілі (5), завдання (6), напрямки реалізації наступності (7), форми (8), умови (9), результат (10).

Література

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. – Донецк, 2002. **2. Ефремова Н.Ф.** современные тестовые технологии в образовании. – М., 2003. **3. Ингенкамп К.** Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М., 1991. **4. Модернізація** вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. – К., 2004. – С.23. **5. Нестерова Н.В.** Тестовый контроль знаний: технология формирования и структура // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С.81–94. **6. Педагогика** и психология высшей школы. – Ростов-н/Д., 2002; Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2003.

The article examines some questions of theory and practice of test control in the higher school, which are given by requirement of the process of modernization of high education in Ukraine in the context of Bologna process. Questions of theory of test control include the problems of testing in modern test system, structure of test control. Test practice examines different test systems in pedagogic.

УДК 373.2.036:78

Н. М. Георгян

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Питання розвитку творчих здібностей є одним з головних завдань навчання й виховання дітей дошкільного віку. Зміст Базового компонента дошкільної освіти в Україні передбачає розвиток потреб у дитини в реалізації власних творчих здібностей, здійснення системи

навчання таким чином, щоб дитина отримувала задоволення від процесу й результатів своєї діяльності.

Дослідники Н.О. Ветлугіна, О.О. Борисова, М.О. Метлов, Т.Т.Ротерс, Б.М. Теплов та ін. звертали увагу на необхідність розвитку творчих проявів дітей у музично-ритмічній діяльності. Основними засобами музичної ритміки, які сприяють активізації творчого процесу, автори вважають музику та рухи.

Важливим засобом розвитку творчості є і творчі завдання. Результати педагогічних досліджень С.В. Акішева, А.М. Зіміної, Л.Г.Дмитрієвої та ін. засвідчили, що творчі завдання дозволяють активізувати художньо-пошукову практику дітей у пізнавальній діяльності, удосконалювати музичний досвід, забезпечують умови для самовираження дитини, сприяють розвитку творчих сил, перетворюють активність у бажання постійно „спілкуватись” з мистецтвом.

Завдання творчого характеру дозволяють урахувати індивідуально-психологічні особливості дітей, актуалізують використання музики й рухів як основних засобів ритміки.

Вивчення характерних особливостей музики, рухів, завдань творчого характеру дозволило нам визначити їх за основу вирішення завдань експериментальної роботи.

Найбільш вдалою формою використання означених засобів ритміки є гурткова робота. Це пов'язано з тим, що робота гуртка дозволяє виявити інтереси і спрямованість дітей, організувати їх вільний час. Гурток являє собою синтетичну форму роботи й дає можливість максимально використовувати те, чого діти навчилися на заняттях музики та фізичної культури, комбінувати різні за змістом і способом виконання завдання, урахувати індивідуальні, статеві особливості дітей. Творчі об'єднання сприяють підвищенню ініціативи дошкільників, посилюють процес взаємовпливу дітей.

Зважаючи на це, формування творчих проявів у музично-ритмічній діяльності передбачало організацію роботи гуртка ритміки і створення необхідних умов для активізації творчих музично-ритмічних проявів дітей.

Завдання експериментальної роботи передбачали:

- ознайомлення дітей з основними видами музичної ритміки; виховання інтересу до них;
- накопичення уявлень про музично-ритмічну діяльність;
- збагачення музичного словника на основі оволодіння спеціальною термінологією в галузі ритміки;
- оволодіння дітьми елементами рухів у різних видах музичної ритміки;
- активізацію творчих проявів дошкільників у процесі використання творчих завдань.

Процес розвитку творчого потенціалу вимагав створення певних умов для проведення експериментальної роботи. Важливе значення для

реалізації творчих проявів дітей мало предметно-розвиваюче середовище. Специфіка занять гуртка ритміки передбачала обладнання не тільки спеціального приміщення, а й групової кімнати. Тому було забезпечено рівномірний розподіл обладнання й необхідних посібників як для колективних занять (у музичному залі), так і для самостійних, індивідуальних і занять підгрупами в груповій кімнаті.

У групі було розміщено технічні засоби, атрибути до рухливих і музичних ігор, елементи костюмів (для різних видів танців, казкових персонажів), рухові іграшки та атрибути для загальнорозвиваючих вправ, природний матеріал. Крім того, передбачалося обладнання для малювання рухів самими дітьми.

Емоційний відгук у дітей викликало розташування в групі мистецтвознавчих матеріалів: репродукцій картин і скульптурних композицій, які використовувались для ознайомлення дошкільників з поняттями краси людського тіла, особливостями виразних рухів (наприклад, Пракситель „Афродіта Книдська”, Поліклет „Дорифор”, „Август-імператор”; репродукції картин П. Пікассо „Дівчина на кулі”, Ботічеллі „Весна”. Фрагмент три грації, Д.Г. Левицький „Портрет О.І. Нелідової” та ін.). Розумінню специфіки й змісту особливостей національної рухової культури сприяло використання репродукцій картин „Козак-Бандурист” (невідомий художник XVIII ст.), К.О. Трутовського „Надівають вінок”, Т.М.Яблонської „Весілля” та ін.

У мистецтвознавчому секторі також розміщували роботи самих дітей (малюнки за темами „Про що розповідає музика”, „Спортивне мистецтво”, „Музика Донецького степу” та ін.; зображення техніки виконання різних видів рухів і рухових композицій).

Значна роль у розвитку творчих музично-ритмічних здібностей старших дошкільників належить узаємопов’язаній діяльності музичного керівника й вихователів. Наступність у роботі педагогів проявлялася при використанні музично-рухового матеріалу на музичних, фізкультурних заняттях і заняттях гуртка ритміки; установленні єдиних вимог до дітей у процесі виконання музично-ритмічних рухів; розвитку творчих дій у музично-ритмічній діяльності.

Відбір змісту й форми творчих завдань обумовлювався метою й завданнями виховання, виконавчими й творчими вміннями дітей, їх інтересами й потребами, психофізіологічними особливостями, умовами навколишнього середовища. Творчі завдання, які пропонувались дітям, мали ігровий характер, сприяли розвитку рухів, фізичних якостей, процесів мислення, уяви, формували вольові якості.

Підвищенню якості рухів сприяли імітаційні вправи. Наприклад, пропонувалося зобразити рухи тварин під музичний супровід музики Сен-Санса „Карнавал тварин”; виконати рухи, поєднані єдиним ігровим сюжетом „Свято іграшки”, „Веселі клоуни”.

Велика увага приділялась розвитку почуття ритму. Дітям пропонувались завдання: оплески на кожен чверть такту, оплески з

паузою, різновиди ходьби й бігу в різному темпі, рухи з партнером (парні оплески, стрибки, переміщення та ін.), музичні ігри.

З метою формування вмінь дітей передавати музичний образ у рухах використовувались елементи пантоміміки (наприклад, „Покажи виразно рух.....”, „Друзі посварилися”, „День народження”), музичні ігри („Фігури”, „Сідай-вставай”), етюди („Два клоуни”, „Протилежний рух”, „Чарівний м'яч”), танці.

Спочатку запропоновані завдання творчого характеру ґрунтувались на простому виконанні основних видів рухів, загальноорозвиваючих вправ, повторів рухів або пози. При виконанні завдань звертали увагу дітей на якісну характеристику рухів: виразність, пластичність, граціозність, відповідності формі музичного твору.

Поступово зміст творчих завдань ускладнювали. Активізації сенсорно-перцептивних, інтелектуальних, моторних операцій сприяло введення графічного зображення рухів. Наприклад, у музичній грі „Покажи рухи” використовувались схематичні малюнки, ілюстрації із зображенням рухів; у грі „Танцювальне лото” дітям пропонувались картки із зображенням елементів танцю.

Використовували завдання, які вправляли дітей у створенні рухів, виконанні знайомих рухів під новий музичний супровід. Стимуляції розвитку процесів уяви сприяли музичні ігри „Подорож по незнайомій планеті”, „Казковий ліс”. Зміст ігор передбачав уміння дітей виконувати різні рухи, узгоджувати їх з ритмом, темпом, характером музики, адекватно реагувати на зміну ситуації.

Важливим напрямком роботи було формування в дітей уміння переносити музично-рухові навички в самостійну діяльність. Для реалізації цього завдання розширювали й збагачували способи творчих проявів завданнями типу:

- складання рухової розповіді за сюжетом (наприклад, до казок „Колосок”, „Білосніжка і сім гномів”, до віршів С. Русової „Весілля Мороза”, В. Верховинця „Ми дзвіночки”, „Вишні-черешні”, до прислів'їв, приказок „Гарна та хата, що добрими людьми багата”, „Якщо в травні дощів доволі, буде гарний врожай у полі”, до скоромовок: Г. Бойко „Млинці на молоці мастилися в сальці. А хлопці – молодці ум'яли всі млинці” та ін.);
- закінчення рухами музичної розповіді (наприклад, „Пісенька Зайця і Вовка на карнавалі” муз. П. Гладкова, сл. Ю. Ентіна);
- створення ритмічних питань-відповідей, загадок (наприклад, „Хто у лісі живе?”, „Пори року”, „День-ніч”);
- використання рольових „рухових діалогів” між дітьми (наприклад, українська народна пісня „Просо”);
- створення у рухах ситуацій типу „Якщо б ...” („...став найсильнішим”, „...став чарівником”);

- перевірка у рухах почуттів, взаємин, стану (наприклад, „Станцій радість (задоволення, чекання, забаганка, горе);
- створення розповіді за знайомим музичним твором, відображення змісту музичного твору за допомогою живопису та ін.

У процесі виконання творчих завдань використовували позитивно-емоційну оцінку результатів діяльності дітей, забезпечували їх максимальну самостійність, створювали умови для вибору різних варіантів рішення.

Особливу увагу приділяли добору змісту музичного матеріалу. Загальним вимогами до музичних творів, які супроводжували завдання творчого характеру, були їх образність, танцювальність, яскраво виражений характер, завершеність мелодії, виразність ритмічного малюнка. Поступово переходили до відображення самого змісту музики засвоєними рухами. Цей процес був досить тривалим і складним. Але саме розвиток у дітей розуміння характеру, змісту музичного твору сприяв прояву їх творчої активності (спочатку – на емоційній основі, а потім – у процесі поєднання виразних засобів музики і рухів).

Таким чином, розвитку творчих музично-ритмічних здібностей дітей сприяли творчі завдання на відтворення виразних засобів музики в рухах; завдання, які орієнтують дітей на виконання рухових вправ; завдання для самостійного складання дітьми рухових композицій, імпровізацій.

Література

1. **Акишев С.В.** К вопросу об активности творческих проявлений в танце старших дошкольников // Повышение эффективности воспитания детей дошкольного возраста: Тез. докл. и сообщ. – Шадринский гос. пед. ин-т, 1992. – С. 101–103.
2. **Букатина С.И.** Музыкально-ритмическая деятельность как средство формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
3. **Ветлугіна Н.О.** Музичний розвиток дитини. – К., 1978.
4. **Георгян Н.М.** Ритміка як засіб розвитку рухової культури дітей старшого дошкільного віку // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – Вип. 23. – Рівне, 2002. – С.166 – 171.
5. **Дмитрієва Л.Г.** Система творческих заданий в музыкальном воспитании младших школьников (на примере первого класса): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
6. **Ротерс Т.Т.** Ритмическое развитие личности школьника. – Луганск, 1998.

The article examines the problems of development musical and rhythmical abilities of senior children preschool age. Characteristics of

creative tasks are given in the article as the methods of development musical abilities of children.

УДК 37.022 (477) "186/192"

С. Г. Головко

ПРОБЛЕМА МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Розвиток творчого потенціалу особистості й розробка з цією метою відповідних методів і технологій навчання посідає одне з найпріоритетніших місць у загальній стратегії оновлення всієї системи сучасної освіти, що зафіксовано в Національній доктрині.

У ХХІ столітті освіта постала перед кількома історичними завданнями. Перш за все, перед необхідністю забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Тож потрібно віднайти раціональні шляхи співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти [3].

Вивчення педагогічного досвіду, який накопичено в минулому в цьому контексті, може стати корисним у процесі реалізації нових освітніх завдань.

Тому темою свого дослідження ми обрали проблему розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті – середина 80-х рр. ХХ ст.), яка в сучасній науці вивчена недостатньо.

Одним із завдань нашого дослідження є вивчення витоків та передумов виникнення цієї проблеми у вітчизняній педагогічній теорії й практиці. У даній статті ми зосередили увагу на результатах аналізу педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття, де вперше ґрунтовно почала досліджуватися проблема методів пізнавальної діяльності учнів. Значне місце в наукових пошуках займали К.Ушинський, Н.Бунаков, В.Водовозов, О.Герд, П.Лесгафт, В.Вахтеров і П.Каптерев.

Одним з перших вітчизняних педагогів почав розглядати проблему методів пізнання К.Д.Ушинський. Природу навчального пізнання він розглядав не тільки в дидактичному, але й у філософському, фізіологічному й психологічному плані. Використання найсвіжіших на той період наукових знань про механізми й природу пізнання дозволило вченому плідно розробити теорію процесу навчання як специфічного процесу, теорію методів навчального пізнання.

К.Ушинський процес навчання розумів не просто як передачу знань учителем, з одного боку, та засвоєння її учнями, з іншого, а значно

глибше, як процес організації вчителем пізнавальної діяльності учнів, спрямований на надбання знань як репродуктивним, так і творчим, самостійним способом.

Сутність методів навчально-пізнавальної діяльності педагогом розкривається тією чи іншою мірою в поняттях: методи вивчення матеріалу (аналітичний, синтетичний – як два основних методи); пізнавальні процеси – сприйняття, пам'ять, уява та розумовий процес; осягнення предметів та явищ, причин та законів (осягнення, за К.Ушинським, – це індукція й дедукція у взаємозв'язку); стадії пізнання (стадія чуттєвого пізнання, розсудливого та стадія розумного мислення); прийоми викладання (догматичний, сократичний, евристичний і акроаматичний); види вчення (активний і пасивний). Узаємозв'язок усіх цих понять цілком очевидний. Очевидно й те, що у фокусі їх стоїть поняття методів пізнання навчального матеріалу. К.Ушинський розміщує в одному ряду методи викладання й методи вивчення матеріалу: "Два основних методи викладання й вивчення: 1) метод синтетичний; 2) аналітичний. Особливе прикладання того чи іншого методу до різних предметів вивчення. Необхідність їх з'єднання у всіх предметах. Правильна організація знань як результат об'єднання обох методів" [4, 42].

Який метод викладання, такий і метод вивчення. Але вивчення не збігається з ученням. Останнє ширше першого. У процесі викладання вчення пасивне, у процесі власного досвіду вчення активне. Таким чином, і пізнавальна діяльність учнів розподіляється на два взаємопов'язаних види: на репродуктивний і на творчий, самостійний.

У процесі вивчення та вчення розгортаються пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, мовлення т.ін.), але на різних рівнях – або на репродуктивному, або на творчому.

Структура пізнавальної діяльності першого рівня (репродуктивного), міра елементів творчості залежить від прийомів викладання. Найменш усього елементів творчості виявлено при догматичному та акроаматичному викладанні, і найбільша кількість елементів творчості спостерігається при сократичному й евристичному викладанні.

Сократичний спосіб, за К.Ушинським, – запитуючий, а евристичний – той, що ставить завдання. Треба думати, що ці засоби викладання, як і догматичний, і акроаматичний, педагог пов'язував з пасивним ученням, коли учень зовні не виявляє ніякої діяльності, хоча при сократичному й евристичному способах викладання думка учня не є пасивною. Вона знаходиться в стані збудження й руху.

Структура пізнавальної діяльності другого рівня (творчого), яка виступає в навчальному процесі як самостійна, пов'язана з активним ученням, коли учень проводить спостереження, емпірично оволодіває тією чи іншою закономірністю.

Таким чином, у дидактичній концепції К.Ушинського вирішення проблеми методів пізнання отримало певні контури й напрямки. На основі аналізу його творів ці контури й напрямки можна визначити таким чином. Перший напрямок пов'язано з вивченням природи методів пізнання. Він має багатоплановий характер – філософський, фізіологічний, психологічний та дидактичний. Другий напрямок зв'язаний з вивченням механізмів формування методів пізнання, які мають різний зміст. І третій напрямок виходить з першого і зв'язаний з розподілом поняття методів пізнання за своєрідними ознаками на різноманітні групи. Можна виділити три групи: 1) методи чуттєвого, емпіричного пізнання й методи раціонального (формально-логічного) пізнання; 2) методи репродуктивного пізнання й методи творчого, продуктивного пізнання; 3) загальні та специфічні методи пізнання.

Загальні методи пізнання можуть бути застосованими до всіх навчальних предметів, специфічні – до окремих предметів (звуковий метод навчання грамоти, метод емпіричних пошуків і вивчення законів математики та ін.). Усі ці методи в навчальному процесі взаємно проникають один в одний, узаємопов'язані й узаємообумовлені. Крім того, у концепції К.Ушинського знайшли своє відбиття інші методи пізнання навчального матеріалу. Це: методи порівняння, зіставлення, відмінності, узагальнення, які він кваліфікував як дидактичні засоби.

К.Ушинський один з перших вітчизняних педагогів зрозумів необхідність спеціального навчання учнів елементарним логічним поняттям і правилам. Розроблені ним уроки з елементами логіки дуже цікаві за змістом і за задумкою. Автор цих уроків радить учити учнів початкової школи таким логічним поняттям, як "порівняння", "ознаки подібності та відмінності", "предмет", "визначення", "явище", "причина", "слідство" і "закон". Для побудови уроку К.Ушинським знайдена оригінальна форма – читання тексту індивідуальної бесіди батька з сином про зміст логічних понять на знайомому матеріалі.

Однак ці уроки широко виходу в практику не одержали, бо репродуктивна система навчання не вимагала й не вимагає усвідомленого оперування логічним апаратом.

Значне місце в дидактиці К.Ушинського відведено методам творчого пізнання навчального матеріалу. Він вважав, якщо учень прийняв на віру думку вчителя, нові знання, то створюється просто нова механічна асоціація: "...замість того, щоб у голові учня дві механічні асоціації зв'язались у третю – розумову, приєднується до них ще нова, така ж механічна... Якщо навіть уявити, що учень зрозуміє думку, пояснювану йому вчителем, то і в такому випадку думка ця ніколи не уляжеться в його голові так усвідомлено й тривко. Ніколи вона не стане такою цілковитою власністю учня, як тоді, коли він сам її доведе, тільки, звернувши увагу на подібності та відмінності вже укорінених у ньому уявлень" [4, 423].

Зазначимо, що використання методів творчого пізнання навчального матеріалу в контексті окремої самостійної ланки в навчальному процесі він обмежував не природними перепонами, дозволяв їх використання на рівні чуттєвого, емпіричного пізнання. На рівні ж раціонального (формально-логічного) пізнання він допускав тільки елементи творчості, що виступають не як самостійна ланка, а як елементи в середині репродуктивного: учень емпірично знаходить ту чи іншу закономірність, оволодіває практично тим чи іншим правилом, але саме правило, узагальнення, висновок, формула, що виражають закономірність, формулюються та викладаються учням учителем.

І останнє, що важливо відзначити. К.Ушинський указував на тісний взаємозв'язок пізнавальних процесів з іншими психічними процесами (воля, почуття, бажання, потреби, зацікавленість, прагнення). Учений ставив питання про необхідність формування стимулів пізнавальної діяльності й близько підійшов до вивчення проблеми рушійних сил пізнання. Погляди педагога на природу методів пізнання і способи їх формування в другій половині XIX століття розвивають у своїх працях його послідовники М.Бунаков, В.Водовозов, О.Герд та П.Лесгафт.

У кінці XIX – на початку XX століття великий внесок у розробку методів пізнання зробили В.Вахтеров та П.Каптерев. Піддаючи критиці дореволюційну школу, В.Вахтеров писав: "Тут усе приготували раніше: і висновки, і правила, і узагальнення. Учні залишається тільки повторювати чужі висновки, чужі думки, чужі слова та запам'ятати їх для екзамену. Нічого дивуватися, якщо в ньому атрофується можливість порівнювати, узагальнювати, робити висновки, проводити дослідження, формулювати закони та правила, розвивається тільки механічна пам'ять, необхідна для різних екзаменів. Його вчили чужим словам і чужим думкам, а не процесу мислення. Він не вмів вчитися самостійно" [1, 11–12].

Вивчаючи внутрішню природу дітей, він прийшов до висновку, що дитина прагне до розвитку своїх здібностей, до спостережень, і що це інстинктивне прагнення проявляється досить рано. Найкращим засобом розвитку здібностей він вважав комбінацію старого з новим.

У зв'язку з тим, що схоластичний напрямок ще живий, В.Вахтеров дає теоретичне обґрунтування застосуванню наочності. Він вважав, що термін "наочне вчення" не відбиває сутності явища й запропонував його замінити терміном "предметне навчання", бо предмет потрібно не тільки бачити, його потрібно досліджувати, помацати, перевірити на міцність тощо.

До складу розумових здібностей, які повинні розвиватися в процесі навчання, В.Вахтеров відносив: 1. Спостереження та вміння досліджувати, відкривати. 2. Формування уваги (внутрішньої й зовнішньої). 3. Самоконтроль у процесі пошуку. 4. Формування

інтересів. 5. Уміння в процесі спостереження порівнювати, класифікувати та узагальнювати свої спостереження.

В.Вахтеров вважав, що виробити в учнів навички спостереження можливо тільки через спостереження, навички проведення досліду – тільки через дослід. Інших шляхів немає. Отже, у дидактичному вченні В.Вахтерова методи пізнання розглядаються, виходячи з їх конкретного змісту, який представляє собою сукупність певних правил, засобів та навичок, як засвоєння готових, так і "здобуття" невідомих знань. Необхідно відзначити, що ці правила, засоби та навички в концепції вченого переважно пов'язані з першим ступенем пізнання (чуттєвим пізнанням) – оглядання, вивчення предмета як такого, проникнення до його суті. Незначною мірою – з другим ступенем (раціональним пізнанням). Імовірно, дану особливість можна пояснити тим, що В.Вахтеров дидактичні проблеми в основному вивчав у контексті початкової школи. Проблема ж використання методів творчого пізнання на рівні формально-логічних досліджень В.Вахтеровим майже не розглядалась.

Дидактичну інтерпретацію методів пізнання запропонував у своїх роботах П.Каптерев. Він першим з вітчизняних дидактів поставив питання про відмінності методів навчального й наукового пізнання.

Говорячи про методи навчання, П.Каптерев указував, що педагогічний метод відрізняється від наукового. Під педагогічним методом він розумів метод викладання, а не дослідження. Науковий же метод представлений у двох формах: як метод дослідження і як метод повідомлення добутих істин – між цими формами навчального методу існують тільки часткові відмінності.

Відмінність педагогічного методу від наукового полягає в наступному: наукове викладання – систематично абстрактне, дедуктивне по суті й безперервне. Педагогічне викладання – елементарне, з питаннями й відповідями, індуктивне.

Педагогічний метод має дві основи – зацікавленість у науці, що вивчається (об'єктивна), і зацікавленість слухачів (суб'єктивна). У цьому випадку П.Каптерев має на увазі, що, з одного боку, навчальний предмет повинен бути суворо навчальним, з іншого, – відповідати рівню розвитку й підготовки учнів. Крім того, педагогічний метод має форми із зовнішнього боку – акроаматична й еротематична, і з внутрішнього – догматична, аналітична й генетична.

Акроаматична форма викладання – "слухальна". Еротематична – "запитувальна". При першій формі викладання учні знаходяться в досить пасивному ставленні до предмета дослідження, у розробці його не беруть участі, а тільки засвоюють роботу іншого. Еротематична, або евристична, має зовсім інший характер. Якщо для наукового викладання більше пасує перша форма, то для педагогічного – переважно друга.

Для засвоєння матеріалу, відзначає П.Каптерев, зовнішні форми великого значення можуть і не мати, але форми педагогічного методу з

внутрішнього боку мають значення. Причому, між цими формами з внутрішнього боку існують значні відмінності: а) знання передаються в готовому, закінченому вигляді, вираженому в певній формулі; б) знання розподіляються на елементи й розповідаючий показує важливість і значення кожного елемента для будування цілого; в) демонструється процес виникнення знання, його розвиток, його остаточне формулювання.

Перший вид знань – догматичний, другий – аналітичний, третій – генетичний. Перший вид П.Каптерев не приймає, тому що така форма не може бути педагогічною. Знання учнями належним чином засвоєні не будуть. Педагогічною є аналітична форма, але найбільш вдала в педагогічному відношенні генетична форма викладання. Вона існує у двох видах: перший вид учений називає сократичною формою (показ історії виникнення знання), другий – евристичною. Хоча автор і вбачає в сократичній формі великі переваги, він усе рівно стверджує, що цей спосіб не являє ще вищого показника розвитку генетичної форми навчання.

Примножуючи цю думку, П.Каптерев зазначає: не існує засобу, що більш сильно збуджує розумову діяльність, як евристичний спосіб навчання, він мовби говорить учню: міркуй не скільки самостійно, але стільки можеш. Він нічого не дає учню без самостійної праці та зусиль. Кожне знання треба брати, як кажуть, з бою. І учень, який не захотів би робити розумових зусиль, розумових напружень, котрий хотів би, щоб кожне знання йому наперед розтлумачили, а потім уже поклали в голову. Такий учень не може вчитися в тій школі, де панує евристична форма навчання.

Говорячи про труднощі застосування евристичної форми, П.Каптерев критикує деякий негативізм щодо неї, відкидає можливі звинувачення й указує, що евристична форма не може бути використана постійно по всьому курсу предмета, а тільки при вивченні якогось розділу, теми, питання. Неможливо за допомогою евристики відкривати факти.

При наочному навчанні учні вивчають самі предмети або факти, а потім уже самостійно займаються узагальненням фактів, формулюванням узагальнень. Уся справа, говорить П.Каптерев, у вивченні фактів. Воно повинно бути організовано вчителем. Вчитель виділяє з усієї маси предметів потрібні, ті, які треба вивчати, а з останніх ті, на основі яких можна робити узагальнення. Завдання вчителя – спостерігати за самим процесом узагальнення й формулювання учнями відомих знань, що думки їх не відхилялися в бік і не блукали хтозна-де. Подібне керівництво вчителем евристичною роботою учнів і буде вираженою так званими "допоміжними питаннями з його боку".

Аналізуючи викладені уявлення, П.Каптерева на сутність форм і методів навчання, можна відзначити: по-перше, за різноманітними формами й методами навчання він вбачав різноманітні структури

пізнавальної діяльності учнів. Відповідно до цих методів і форм можна виділити дві основні структури: структуру репродуктивної пізнавальної діяльності (акроаматичну форму навчання, догматичне й аналітичне викладання знань) та структуру творчої пізнавальної діяльності (еротематична форма навчання, сократичне й евристичне викладання). У процесі репродуктивної пізнавальної діяльності учні оволодівають методом засвоєння готових знань. До змісту даного методу входять засоби, уміння та навички керівництва увагою, засоби і вміння розподілу вивченого матеріалу на головний і другорядний, засоби осмислення, заучування та репродуціювання.

У процесі творчої пізнавальної діяльності учні оволодівають методом творчого пізнання. До змісту даного методу пізнання входять засоби, уміння та навички як попереднього, так і нового, вищого рівня: використання та оперування раніше засвоєними поняттями, самостійного пошуку, порівняння та зіставлення, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення.

По-друге, структура пізнавальної діяльності другого рівня ним розглядається не в статиці, а в динаміці, як рух від низьких форм до високих. Вінцем творчої пізнавальної діяльності П.Каптерев уважав евристичну форму.

По-третє, ним поставлена, але не вирішена дуже важлива проблема про необхідність введення самостійного підготовчого етапу в загальній ланці творчого пізнання. У загальній структурі пізнавальної діяльності другого рівня цей етап характеризується наявністю елементів репродукції (засвоєння фактів, плану пошуку, які повідомляються вчителем).

Таким чином, П.Каптерев прийшов до визнання єдності репродуктивної та творчої пізнавальної діяльності. Але єдність ця трактувалась ним дещо однобічно. Зокрема, при акроаматичній формі навчання (структура пізнання першого рівня) він виключав можливість елементів творчості, тоді як ми знаємо, що репродуктивного пізнання в чистому вигляді не існує. У ньому обов'язково існують тією чи іншою мірою присутні елементи творчості. Якщо визнати репродуктивне пізнання в чистому вигляді, то це значить визнати віддзеркалюючий характер діяльності нашого мозку.

Про необхідність розширення елементів творчого пошуку в репродуктивному пізнанні висловлювалися (1900–1916 рр.) В.Половцев, С.Сазонов, В.Верховський, М.Рождественський, В.Кононов, М.Ніколаєвський, А.Окуньков, С.Шохор-Троцький та інші.

Осмислюючи розвиток проблеми методів навчально-пізнавальної діяльності в працях вітчизняних педагогів досліджуваного періоду, треба підкреслити: вітчизняна педагогічна думка XIX – початку XX століття внесла багато нового, оригінального в розвиток цієї проблеми. Спираючись на досягнення своїх попередників – вітчизняних і зарубіжних, вона розвинула та збагатила ідею навчання учнів методів

пізнавальної діяльності на репродуктивному рівні – засобів і прийомів осмисленого сприйняття, запам'ятовування й застосування на практиці. Значно розширила зміст засобів та прийомів, сферу їх використання (К.Ушинський).

Разом з цим, здобула подальший розвиток ідея навчання учнів засобів і прийомів творчості не тільки у сфері використання знань, але й у сфері вивчення знань. Була висунута й сформульована ідея дослідницького методу навчання.

На відміну від західноєвропейської думки вітчизняна дидактична думка висунула ідею про спеціальне навчання учнів логічних методів пізнавальної діяльності (К.Ушинський). Дану проблему можна розглядати як виключно прогресивну для подальшого розвитку дидактики.

Логіка розвитку вітчизняної педагогічної думки означеного періоду підвела до визнання єдності репродукції і творчості учнів (П.Каптерев, О.Герд та ін.), що було великим досягненням вітчизняної дидактики.

Розвиток обговорюваної нами проблеми є логічним продовженням попереднього накопиченого педагогічного досвіду і знань, а з іншого боку, розвитком суміжних наук – філософії, психології, фізіології. Досягнення педагогіки на такому тлі стали теоретико-методологічною базою для виникнення й заострення інтересу на практичному рівні до цієї проблеми на початку 20-х рр. XX століття, а це вже є наступним завданням нашого дослідження.

Література

1. Вахтеров В.П. Спорные вопросы образования. – М., 1967.
2. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. – СПб., 1885.
3. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1.
4. Ушинський К.Д. Собрание сочинений. – М., Л., 1950. – Т. 10.

The article is devoted to investigation of the preconditions of interest appearance to the problem of the development of schoolchildren's creative activity in the history of pedagogical thought. The views of the great scholars in the field of education of the second half of the XIX-th - the beginning of the XX-th centuries are analyzed and generalized.

О.М. Горошкіна

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ПРИРОДНИЧО-
МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Демократичні перетворення в Україні, надання українській мові статусу державної, становлення навчальних закладів нового типу вимагають нових підходів до навчання української мови (рідної й державної). Загальновизнано, що майбутнє нашої держави, її соціально-культурний і духовний розвиток значною мірою залежать від розвитку учнів – майбутніх фахівців.

Останнім часом значну увагу приділено теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним з підготовкою комунікативно компетентного випускника. Визначилися провідні перспективні напрями в цій галузі дослідження:

– диференціація змісту навчання мови залежно від типу освітнього закладу (О.Біляєв, Є.Голобородько, В.Горяний, С.Караман, Г.Михайловська, Л.Паламар, М.Пентилюк, М.Плющ, Л.Скуратівський, В.Тихоша, О.Хорошковська, В.Цимбалюк та ін.);

– визначення принципів, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу в школі (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Дорошенко, Г.Онкович, Л.Паламар, К.Плиско та ін.);

– вивчення теорії комунікативно-діяльнісного підходу до навчання (О.Біляєв, А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Донченко, С.Караман, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, Г.Михайловська, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова та ін.);

– проблема навчання учнів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) (О.Глазова, Н.Голуб, А.Ляшкевич, Е.Палихата, Н.Пашківська, Л.Попова, Л.Скуратівський, М.Стельмахович, Л.Туміна, І.Хом'як, В.Цимбалюк, С.Цінько, Г.Шелехова та ін.);

У результаті цих досліджень визначено систему видів діяльності й навчальних дій, якими мають оволодіти учні для досягнення мети й завдань курсу; розроблено методику навчання української мови в гімназії, визначено комунікативну природу мовних одиниць і категорій, що стали основними одиницями навчання, розглянуто процес навчання мови як системи, що містить цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний компоненти, які регулюються загальнодидактичними й лінгводидактичними принципами. Однак багато питань, пов'язаних з диференціацією навчання української мови в старших класах залежно від профілю класу (школи), ще потребує розв'язання. Так, не була предметом спеціального дослідження проблема відбору змісту навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю.

Аналіз наукової літератури, що стосується навчання української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю, стану викладання мовного курсу дозволили зробити висновок про необхідність розробки змісту й технології навчання предмета в школах (класах) природничо-математичного профілю.

Під час створення експериментальної методики вирішувалася низка завдань, зокрема:

1) розробка експериментальної програми для 10–11 класів природничо-математичного профілю

2) відбір методів, прийомів і засобів, спрямованих на ефективне засвоєння мовного матеріалу й удосконалення комунікативної компетенції учнів;

3) виділення системи вправ і завдань, переважно на текстовій основі, з метою узагальнення й систематизації курсу української мови й підготовки старшокласників до професійного спілкування;

4) розробка дослідної методики вдосконалення вмінь і навичок учнів 10 – 11 класів створювати власні монологічні й діалогічні висловлювання (усні й писемні) та експериментально перевірити її ефективність.

В основу експериментального дослідження було покладене наукове припущення, що рівень сформованості вмінь і навичок учнів підвищиться за умов:

– урахування соціолінгвістичних, лінгвістичних, психологічних передумов навчання української мови старшокласників в умовах українсько-російського мовного середовища; а також урахування індивідуальних особливостей учнів і специфіки профілю школи;

– виявлення дидактичних засад навчання, що зумовлюють технологію засвоєння програмового матеріалу;

– реалізації в процесі навчання ідеї позитивних мотиваційних настанов за рахунок включення відомостей про значення української мови в професійній діяльності людини;

– розробки змісту й технології навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю з урахуванням психологічного, особистісного, психолінгвістичного, системно-лінгвістичного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, етнокультурологічного підходів до навчання мови, що забезпечить формування мовної, комунікативної, культурологічної компетенцій учнів;

– систематичного використання текстового матеріалу, представленого на різних носіях: аудіотекстів, гіпертекстів, друкованих тощо.

Для перевірки цього припущення було розроблено програму експериментального навчання, у якій відбито зміст і технологію навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю. Програма дослідного навчання складалася поступово: спочатку

в процесі вивчення й аналізу літератури з проблеми дослідження, а також під час особистого викладання української мови в старших класах природничо-математичного профілю, вивчення й узагальнення досвіду вчителів-словесників було виявлено основні поняття, важливі для розв'язання проблеми, а також окреслено коло вмінь, необхідних для формування мовної особистості старшокласника шкіл природничо-математичного профілю. Це лягло в основу першого варіанта програми дослідного навчання. Після проведення констатуючого зрізу цей варіант коригувався з урахуванням визначеного вихідного рівня готовності старшокласників до подальшого навчання української мови.

Мета педагогічного експерименту полягала у створенні науково обґрунтованої методики навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю та перевірки її ефективності.

Укладаючи експериментальну програму, ми виходили з положення про розвивальний характер навчання, спрямований на саморозвиток особистості, співробітництво вчителя й учнів; індивідуалізацію та диференціацію навчання з метою повнішого забезпечення творчого розвитку кожного учня, урахування особливостей його інтелектуальної, емоційно-вольової та дієво-практичної сфери, фізичного й психічного стану, оптимізацію навчально-виховного процесу, що передбачає досягнення кожним учнем найвищого саме для нього рівня розвитку творчих здібностей, обдарованості, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності. У процесі експерименту перед учителями ставилася вимога брати до уваги такі психологічні чинники, як потреби, мотиви, інтереси, інтелектуальний рівень, спиратися на розвинене мовне чуття, асоціативне мислення, словесно-логічну, й образну, оперативну пам'ять.

Опрацювання фахової літератури, узагальнення досвіду роботи вчителів-словесників, особиста участь в експериментально-дослідному дослідженні дали підстави виділити принципи навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю, як-от:

- **принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні**, що забезпечував залучення старшокласників до самостійної навчальної діяльності, роботи з лексикографічними, додатковими джерелами;

- **принцип проблемно-ситуативної організації навчання** допомагав організувати розв'язання проблемних ситуацій на уроках української мови й на заняттях із спецкурсів;

- **принцип урахування життєвої перспективи** спонукав уведення професійно значущих завдань, як-от: складання ділових паперів, моделювання відповідних комунікативних ситуацій тощо;

- **принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – пізнавальної, емоційно-вольової, поведінкової** – передбачав посилення практичної спрямованості змісту предмета „Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний

розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх мовного зображення, регламентував уведення креативних завдань;

- **принцип актуалізації результатів навчання** зумовив обов'язкове використання результатів навчання в 5-9 класах, а також застосування відомостей, отриманих на уроках української мови, під час читання спецкурсів;

- **позалінгвальний** забезпечував засвоєння учнями позалінгвальної інформації, що спричиняло усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагало адекватному сприйняттю дійсності.

Дослідне навчання будувалося з урахуванням *особистісного підходу* – найважливішої умови розкриття внутрішнього потенціалу учнів з метою активізації їхньої пізнавальної діяльності так, щоб сформувані в учнів старшого шкільного віку вміння й навички створювати усні або писемні власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; *психологічного підходу*, що дозволив урахувати психологічні чинники, притаманні старшокласникам, здібності, інтереси, уподобання тощо. Це реалізувалося насамперед у доборі відповідного дидактичного матеріалу, форм, методів навчання, що спонукали учнів до самостійної, дослідницької діяльності. Дотримання *психолінгвістичного підходу* допомогло врахувати своєрідність навчання предмета в школах з російською мовою навчання, які брали участь в експерименті, що реалізувалася насамперед у меті, завданнях, змісті курсу, доборі форм, методів навчання. *Загальнодидактичний підхід* передбачав урахування загальнодидактичних принципів навчання – науковості, доступності, системності й послідовності тощо. Особлива увага надавалася *системно-лінгвістичному підходові*, що зумовив вивчення мови як системи, що постійно розвивається й удосконалюється. З цією метою до змісту розробленої програми було введено тему „Рівні мовної системи”. *Професійно спрямований підхід* урахував експліцитну та імпліцитну професіоналізацію курсу, що забезпечувалася формуванням стійкої мотивації до вивчення предмета, відповідною орієнтацією ситуативних завдань, добором дидактичного матеріалу, збагаченням словника учнів термінологічною лексикою. *Комунікативно-діяльнісний підхід* передбачав засвоєння мови в її комунікативній функції на основі залучення учнів до спілкування з позамовною метою. Це спонукало до моделювання різноманітних комунікативних ситуацій. В основу цього підходу покладено мовленнєву діяльність учня (аудіювання, говоріння, читання і письмо). *Функціонально-стилістичний підхід*, тісно пов'язаний з системно-лінгвістичним, реалізувався в дослідному навчанні через розгляд функціонування мовних одиниць на всіх рівнях мовної системи з

урахуванням типу, стилю й жанру мовлення. Реалізація цього підходу забезпечувалася через упровадження текстів на різних носіях як основного засобу навчання, що давав можливість проілюструвати функцію мовних одиниць. Значну роль в експериментально-дослідному навчанні відігравав *етнокультурологічний підхід*, що допомагав репрезентувати відомості про матеріальну й духовну культуру українського народу, соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування.

З метою реалізації експериментально-дослідного навчання на основі загальнодидактичних і часткових методичних принципів, реалізації підходів до навчання була побудована когнітивна модель методики навчання української мови, зумовлена функціями мови, насамперед комунікативною й пізнавальною й передбачала посилення практичної спрямованості змісту предмета „Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх мовного зображення.

У розробці когнітивної моделі методики навчання української мови ми спиралися на роботи Т.Донченко, С.Карамана, В.Мельничайка, Г.Онкович, Л.Паламар, М.Пентиліюк, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського, К.Ушинського, лінгвістичні студії Ф.Бацевича, В.Дроздовського, С.Єрмоленко, А.Зеленька, М.Кочергана, Л.Лисиченко, Л.Мацько, М.Плющ, О.Потебні, О.Селіванової, К.Серажим, Л.Синельникової, О.Федик, Г.Яворської та ін.

Теоретичними засадами розробки когнітивної моделі методики навчання української мови стали загальнометодологічні положення про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету. Крім того, визначальним чинником стало врахування соціального середовища, у якому знаходяться учні.

Головна трудність організації й проведення дослідного навчання виявилася в тому, що на той момент не існувало програм, підручників, посібників з української мови, призначених для шкіл природничо-математичного профілю. Не існувало й розробок спецкурсів (за винятком програм М.Пентиліюк „Культура мови і стилістика”, Ю.Скляниченка „Стилістика” для шкіл, гімназій з поглибленим вивченням української мови, які могли використовуватися в школах (класах) природничо-математичного профілю) за умови внесення до них певних змін). У зв'язку з цим робота почалася за чинними програмами й підручниками. Нами було співвіднесено програмовий матеріал з профілем школи, класу,

відповідно до цього внесено корективи до чинних програм з курсу „Українська мова”.

Під час проведення дослідного навчання програма уточнялася, конкретизувалася. Крім того, виникла потреба розробити зміст спецкурсу з української мови для 10–11 класів природничо-математичного профілю таким чином, щоб доповнити основний курс стилістичними й риторичними відомостями, ураховуючи профіль школи (класу), й уникнути дублювання основного курсу.

Робота почалася з виділення принципів відбору навчального матеріалу з української мови для старших класів природничо-математичного профілю, до яких відносимо:

– *принцип урахування знань, умінь і навичок, набутих учнями в 5 – 9 класах*, що дозволив уникнути дублювання вивченого раніше, заощаджуючи час з метою розвитку мовлення старшокласників;

– *принцип урахування внутрішньопредметних зв'язків*, згідно з яким бралася до уваги ієрархія мовних рівнів, їхній взаємозв'язок;

– *принцип урахування комунікативних потреб учнів*, що зумовлював роботу над комунікативно значущими для учнів жанрами наукового й офіційно-ділового стилів: реферат, конспект, анотація, відповідь на екзамені (усна та писемна), заява, резюме, протокол, витяг з протоколу тощо;

– *принцип здійснення комплексної роботи над різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом)*;

– *принцип орфографічної та пунктуаційної пильності, що передбачав посилену увагу до правописних норм української літературної мови.*

Це допомогло виділити зміст навчання, що відбитий у програмі з української мови, представлену в трьох варіантах, які дають можливість реалізувати особистісно-диференційоване навчання української мови, спрямоване на формування мовної особистості випускника. Усі варіанти об'єднує провідна ідея когнітивної моделі методики, згідно з якою мовні одиниці розглядаються як носії етнокультурної інформації для учнів. Наявність варіантів програми дозволила реалізувати особистісно-диференційоване навчання, здійснювати корекцію знань, умінь і навичок учнів. При укладанні програми намагалися, щоб по закінченні курсу навчання досягнути приблизно однакового рівня знань випускників.

Реалізація запропонованої програми забезпечувала вимоги державного освітнього стандарту й Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Своєрідністю побудови навчального процесу в школах із профільною диференціацією є наявність у них спеціальних курсів із профільних та загальноосвітніх предметів. Оскільки в старших класах природничо-математичного профілю відводиться по одній годині на тиждень для спецкурсу з української мови, виявилася потреба в розробці відповідної програми, мета якої полягала в тому, щоб визначити коло

знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти випускники шкіл природничо-математичного профілю, при цьому уникнути дублювання основного курсу, доповнити його таким чином, щоб допомогти старшокласникам отримати ґрунтовну лінгвістичну підготовку, сформувавши в них мовну, комунікативну, етнокультурологічну компетенції.

З огляду на це нами було створено третій варіант програми (жанрово-комунікативний курс), що реалізувався під час спецкурсу незалежно від профільного напрямку. *Основну мету жанрово-комунікативного курсу* бачимо в комунікативно-мовленнєвому й соціокультурному розвитку старшокласників, у розвитку вмінь використовувати українську мову як засіб спілкування в усній і писемній формах в різноманітних життєвих ситуаціях. Зміст спецкурсу допомагав досягнути приблизно однакового рівня знань учнів, які навчалися за різними варіантами програми.

На основі когнітивної моделі методики навчання української мови було створено експериментально-методичну систему, що ґрунтується на провідних положеннях концепції мовної освіти [1], стандарту [2], Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [3] й відповідає вимогам до мовної підготовки випускника. Відповідно до цього експериментальне навчання здійснювалося з урахуванням таких провідних напрямів мовної підготовки:

- навчання старшокласників рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що включає: спілкування на професійну тематику; засвоєння відповідної термінології; складання ділових паперів;
- удосконалення правописної грамотності учнів.

Експериментально-дослідне навчання відбувалося поетапно. Кількість етапів та часові межі кожного з них визначалися з урахуванням таких чинників:

- повторення й систематизація засвоєних учнями мовних і мовленнєвих понять, передбачених програмою;
- ступеня оволодіння ними комунікативними вміннями й навичками;
- вікових психічних особливостей старшокласників.

У розробці методики експериментального навчання ми виходили з того, що мовна підготовка старшокласника є складним, багатоаспектним процесом науково-пізнавальної, практичної й контрольно-рефлексивної діяльності: від узагальнення й систематизації до практичного застосування набутих знань, усвідомлення їх необхідності й важливості для розв'язання професійних завдань. Кожний етап вимагав відповідних дій педагога й учнів, використання форм, методів, прийомів і засобів навчання. На кожному етапі робота відрізнялася рівнем самостійності й активності учнів.

Під час дослідного навчання розосереджено використовувалися елементи аудіювання (репрезентація текстів на слух з подальшими

вправами), що сприяло вдосконаленню мовленнєвих навичок та мовленнєвих механізмів аудіювання.

Старшокласники систематично залучалися й до читання, зокрема опрацювання науково-популярної літератури І.Вихованця, В.Русанівського, В.Ужченка, Є.Чак та ін., що давало змогу актуалізувати знання, краще засвоїти мовні відомості тощо.

Другий напрям полягав у тому, щоб на основі поглиблення знань учнів вийти на вдосконалення вмінь і навичок, необхідних для створення власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, передбачає збагачення словника учнів, у т. ч. термінологічного, безеквівалентною лексикою.

Третій – був спрямований на вдосконалення вмінь учнів оптимально використовувати засоби української мови у спілкуванні, включав роботу щодо засвоєння норм української літературної мови.

Це спрямовувало словесників до вивчення мови на текстовій основі. Критеріями відбору текстів стали його значний дидактичний, виховний, когнітивно-розвивальний потенціал, доступність, інформативність тощо.

Перспективними щодо окресленого питання є положення, які потребують спеціального дослідження та розробки, а саме: подальша розробка проблеми формування мовної особистості випускника на міжпредметній основі, підготовка методичних посібників для вчителів-словесників, які працюють у профільній ланці.

Література

1. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16 – 22. **2. Державний** стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1. **3. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К., 2003.

The paper is a theoretical – experimental research of the problem in the contents and technology of the teaching methodology of the Ukrainian language in the senior forms specializing in the science. The paper develops the new trend – the cognitive teaching methodology of the Ukrainian language based on the sociocultural, communitive – active, functional – stylistic approaches.

О.Ю. Дозорова

**ПОБУДОВА ЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Метою статті є загальна характеристика педагогічної проблеми, пов'язаної з побудовою сучасних технологій підготовки майбутніх фахівців, а також визначення *завдань*, розв'язання яких спрямоване на забезпечення ефективної реалізації процесу підготовки вчителів у педагогічних університетах у відповідності до вимог сучасного інформаційного суспільства.

В останні роки в системі вищої освіти України йде активний процес розвитку, удосконалення й зміцнення правової й законодавчої бази, пошук ефективних систем і технологій підготовки фахівців в умовах приєднання до Болонського процесу. Це дозволяє значно розширювати й поглиблювати розпочатий наприкінці минулого століття процес реформування вищої школи, активніше йти на більш глибоке впровадження демократичних і правових основ у життя кожного конкретного вищого закладу освіти, надаючи йому можливість у власному повсякденному функціонуванні визначати й реалізовувати реальні національні освітні й громадянські пріоритети й суспільно значимі цінності – інтелектуальні, соціальні, морально-етичні тощо.

Серед цих пріоритетів і цінностей особливе місце посідають питання захисту прав особистості студента на отримання якісної освіти на сучасному рівні, повноцінну реалізацію й збагачення інтелектуального потенціалу особистості в процесі навчання, можливостей її культурного розвитку. Не менш важливими є також питання забезпечення майбутнього фахівця сучасними інформаційними ресурсами у відповідності до його фізіологічних можливостей і за умов захисту здоров'я всіх учасників навчального процесу.

Але вирішувати ці питання на основі наявного педагогічного досвіду, традиційних форм, методів і технологій навчання й виховання студентів, що формувалися впродовж останніх десятиліть, уже неможливо. Суспільні трансформації, які відбулися в державі протягом останнього десятиліття, ґрунтовний перерозподіл національного ринку праці, що спричинив зміну вимог до фахової підготовки випускників вищих закладів освіти, та низка інших чинників диктують необхідність використання в системі вищої освіти принципово нових підходів і рішень, причому таких, котрі були б адекватні змінам, що відбуваються в житті країни. У зв'язку з цим педагогічна наука, органи управління, вищі заклади освіти змушені активно шукати й розробляти відповідні підходи й рішення [6], що одержали назву «інноваційних».

Аналізуючи інноваційні підходи, що застосовувалися в Україні наприкінці ХХ століття в підготовці фахівців у системі вищої освіти, О. В. Попова [8] вважає за доцільне виділяти серед них креативний, антропологічний, соціологічний, психологічний, інформаційний, цілісний, синергетичний, культурологічний та індивідуально-орієнтований підходи. Утім, окремий розгляд чи дослідження кожного з цих підходів ізольовано від інших навряд чи можна вважати виправданим, оскільки жодний з них «у чистому вигляді» в системі підготовки майбутніх фахівців не проявляється: ці підходи «існують» у педагогічній дійсності у поєднанні один з одним, принаймні на рівні певних структурних і процедурних компонентів.

Тому в системі підготовки вчителів у вищих закладах освіти особливого значення набуває *технологічний підхід* [2; 10], який дозволяє проектувати структуру, напрями й способи реалізації навчального процесу так, щоб у ньому через узаємозв'язки і взаємопроникнення інформаційних креативних, культурологічних, індивідуально-орієнтованих та інших складових знаходили практичне втілення визначені дидактичні й виховні цілі та завдання і створювалися умови для досягнення високої якості навчання. Розглядаючи в межах технологічного підходу організацію навчання й виховання майбутніх фахівців у нових умовах, ми неминуче зіштовхуємося з проблемами саморозвитку особистості (синергетичний підхід), розвитку її творчого потенціалу (креативний підхід), розвитку й формування особистісних якостей і цінностей (особистісно орієнтований підхід) тощо. Звичайно, це вимагає певних технологічних рішень, які могли б виконувати *регулятивні функції* щодо збалансованості чи переважної уваги до реалізації окремих підходів (як складових) у системі навчання залежно від мети й структури програми підготовки фахівця. Наприклад, культурологічний підхід у системі підготовки різних спеціалістів може бути реалізований не тільки на основі різних соціокультурних чинників, а й відігравати провідну чи вторинну роль.

Виходячи з цього, нам представляється, що технологічний підхід до проектування й реалізації певної програми підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку педагогічної думки й практики повинен посісти провідне місце, стати тією цементуючою силою, яка буде здатна не тільки сприяти реалізації всіх інших підходів, а й «вести її за собою». Сказане дає підстави говорити про *актуальність* дослідження можливостей застосування технологічного підходу до проектування структури, напрямів і способів ефективної реалізації процесу підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах.

Технологічний підхід може розглядатися як методологічна основа, котра забезпечує вироблення відповідних технологічних рішень проектного характеру й надає «інструментальну» базу для їх практичного втілення в реальному процесі підготовки вчителів. В основі подібної бази лежать інтелектуальні, креативні, соціокультурні,

інформаційні й інші динамічні характеристики особистості й навчального процесу, опора на які не тільки визначає проєктовану технологію як інноваційну, а й створює передумови для побудови її *гнучкого* варіанта [4].

Технологічні рішення, втілені у тих чи інших способах реалізації навчально-виховного процесу, є частиною фахового освітнього простору, причому тією частиною, де планування навчально-виховного процесу, шляхи досягнення навчальних цілей і отримуваний результат фокусуються в єдине ціле в конкретному життєвому циклі – щоденному, тижневому, місячному, семестровому, *навчальному* і, нарешті, протягом усього часу навчання у вищому закладі освіти.

Ураховуючи зазначене вище, можна вважати, що дослідження педагогічних засад побудови гнучких технологій навчання є важливою педагогічною *проблемою*. Її розв'язання відкриває *перспективи* для ефективної реалізації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних програм підготовки вчителів у педагогічних університетах.

За останні десятиліття в українській та російській педагогіці накопичено певний досвід з розробки і використання різних педагогічних технологій у навчанні. Суттєвий внесок у дослідження цих питань зробили українські педагоги й дидакти А. М. Алексюк, В. І. Бондар, В. К. Буряк, В. І. Євдокимов, В. І. Лозова, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, О. Я. Савченко й ін. Зокрема, сутність гнучких педагогічних технологій навчання і проблеми їх використання в практиці підготовки вчителів у вищих закладах освіти досліджена в роботах Б. І. Коротяєва і його учнів (В. М. Андрюсюк, О. С. Гохберг, В. С. Сьомкін та інші).

Проте складність досліджуваних питань, багатоваріантність можливих технологічних рішень, через які можуть втілюватися у практику навчання гнучкі педагогічні технології, дає підставу вважати за доцільне подальше дослідження їх структурних, процедурних, креативних та інших компонентів, які б *гарантовано* працювали на забезпечення ефективності навчального процесу та високого рівня фахової підготовки майбутніх учителів.

В основу методологічної й теоретичної бази такого дослідження можуть бути покладені концепції філософії освіти (С. І. Гессен, Б. С. Гершунський), державної національної програми «Освіта», ідеї подальшого розвитку вищої школи, втілені в Законі України «Про вищу освіту», провідні ідеї Болонського процесу, психологічні теорії розвитку особистості (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк), дидактичні концепції розвивального й проблемного навчання (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, М. І. Махмутов), загального розвитку особистості (Л. В. Занков), особистісно орієнтованого навчання (І. С. Якіманська), повноцінної навчальної діяльності (О. Я. Савченко), гнучких педагогічних технологій навчання (Б. І. Коротяєв), а також

дидактичні дослідження І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, А. М. Алексюка, В. І. Євдокимова, В. І. Лозової та інших педагогів і психологів.

Ураховуючи сказане, можна визначити ряд першочергових завдань, які зорієнтовані на побудову ефективних технологій підготовки фахівців у системі вищої освіти й передбачають:

- усебічний аналіз психолого-педагогічних праць з питань застосування гнучких педагогічних технологій навчання в процесі підготовки вчителів;
- дослідження організаційних заходів і технологічних рішень, що надають можливості розробки й використання гнучких педагогічних технологій навчання в сучасних умовах підготовки вчителів;
- проектування структури, напрямів і способів ефективної реалізації процесу підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах в умовах застосування гнучких педагогічних технологій навчання.

Вирішення цих завдань, на нашу думку, відкриває шлях до розробки педагогічних засад *побудови гнучких педагогічних технологій*, зорієнтованих на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу відповідно до сучасних програм підготовки вчителів у педагогічних університетах.

Література

- 1. Бондар В. І.** Дидактика: Ефективні технології навчання студентів. – К., 1996.
- 2. Коротяев Б. И., Гришин Э. А., Устенко А. А.** Педагогика высшей школы. – К., 1991.
- 3. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М., 1977.
- 4. Левина М. М.** Технология обучения и ее роль в структуре педагогического знания: Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991.
- 5. Лозова В. І., Троцко Г. В.** Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник. – Х., 1997.
- 6. Паламарчук В. Ф.** Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К., 1994. – С. 5–9.
- 7. Підласий І. П.** Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К., 1998.
- 8. Попова О. В.** Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. – Х., 2001.
- 9. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І.** Педагогічна технологія: Посібник. – Х., 1995.
- 10. Уман А. И.** Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя: Автореф. ... докт. пед. наук. – М., 1996.

In the Article the total characteristic of a pedagogical problem connected to a construction of modern process engineering's of preparation of the experts is given, and also the problems are determined, which solution is

directional on maintenance of effectiveness of process of preparation of the teachers at pedagogical universities.

УДК 37.013.001.76

В. В. Докучаєва

ФАКТОРИ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

У дослідженні будь-якого явища (процесу) особливе значення надається *виявленню чинників*, які його зумовлюють, що й дозволяє віднести *це дослідницьке завдання* до списку *методологічних, загальнонаукових та, відомою мірою, наукознавчих*.

Включеність у логіку наукового дослідження як обов'язкового етапу виявлення *факторів* є, на нашу думку, генетично передвизначеним, на що вказує семантика цього поняття: “фактор (лат. *factor* діючий, спричинюючий) – рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища; суттєва обставина в будь-якому процесі, явищі” [1, 530].

З огляду на це, вважаємо, цілком актуальною є запропонована нами стаття, що присвячується проблемі чинників створення інноваційних педагогічних систем. *Метою* цієї статті є визначення й теоретичне обґрунтування сукупності чинників, що суттєво впливають на *процес* і кінцевий *результат* створення (проектування) інноваційних педагогічних систем.

Вивчення праць науковців, що вдавалися до *аналізу чинників* у контексті інноваційної діяльності суб'єкта (одиночного чи колективного), уможлиблює виокремлення в цій проблемі двох провідних аспектів: дослідження чинників *процесу* (у межах вивчення інноваційних процесів) і дослідження чинників *продукту* (у напрямі розробки системних об'єктів).

Підкреслимо, що розв'язання нашого завдання потребує визначення дещо нового аспекту вищезначеної проблеми, адже ми прагнули з'ясувати чинники, що сприяють створенню *системного об'єкта з інноваційними рисами*. У виробленні дослідницької версії ми намагалися врахувати здобутки як інших дослідників, так і власні, що були отримані на попередніх етапах дослідження.

Отже, А.Пригожин, подаючи нововведення як шлях, спосіб розвитку організацій, виділив низку *чинників-проблем*, що, на його думку, перешкоджають поширенню нововведень. Перший чинник-проблема: *соціальні відносини з приводу нововведень*. Оскільки в нововведенні задіяні учасники, розподілені за трьома позиціями – новатори (автори ідей, проектів), організатори (ті, що планують, фінансують розробку й забезпечують впровадження нововведення) й

користувачі (ті, що працюють з нововведеннями), то цілком можливим є гальмування нововведення з боку середньої ланки, тобто організаторів.

Другий чинник-проблема: *ініціатор нововведення*. Ідеальним вирішенням, на думку автора, є суміщення ініціаторів і користувачів в одній особі (з огляду на те, що впровадження нововведення суттєво ускладнюється через відсутність належного – економічного, організаційного, соціологічного – забезпечення).

Третій чинник-проблема: *соціальна ціна за нововведення*. Наслідки нововведення не завжди є передбачуваними. За ствердженням автора, “бар’єр непередбаченого можна знизити, але масове розповсюдження нововведення все ж приховує несподіванки” (йдеться про можливі помилки, що автор визначає як “конструкторсько-соціальні”) [2, 124].

Четвертий чинник можна сформулювати як *об’єктивний статус суб’єкта в організації (системі) та його роль у реалізації нововведення*. Саме ці – об’єктивні – причини, вважає А.Пригожин, є вирішальними для впровадження нововведення, і лише потім отримують прояв суб’єктивні причини, а саме п’ятий чинник-проблема: “*психологічний бар’єр*”. Як його складові автор називає “інертність, упередження, стереотипи масової, групової чи індивідуальної свідомості, що викликають негативну установку на нове” [2, 127]. Як шлях подолання “психологічного бар’єра” автор пропонує супровід процесу впровадження нововведень спеціальною підготовкою персоналу.

К.Ангеловські, досліджуючи чинники сприйняття, впровадження й розповсюдження нововведень в освітньо-виховній практиці, провідного значення надає “людському фактору”. З огляду на це своє дослідження, він здійснює в межах аспекту “ставлення вчителів до інновацій”. Серед чинників, що суттєво впливають на сприйняття й реалізацію інновацій, автор виділяє як *об’єктивні*: стать; вік; місце роботи; освіту, або педагогічну підготовку; поінформованість; задоволення професією; розвинутість регіону; місце (місто-село); тип школи; технічну оснащеність школи.

До *суб’єктивних* чинників К.Ангеловські відносить усі параметри, що були включені ним до складу такої професійно-індивідуальної якості вчителя, як “ставлення до інновацій”, з метою подальшого вимірювання.

Отже, суб’єктивними чинниками, що є значущими для реалізації нововведень, виявилися: 1) ступінь новаторства вчителів; 2) мотиваційна спрямованість (з провідним мотивом суспільно-морального визначення); 3) сприятливі умови впровадження; 4) ініціатор нововведення; 5) перешкоди й труднощі в запровадженні; 6) спосіб реалізації в освітньо-виховному процесі; 7) мотиваційне ставлення учнів до інноваційних дій учителів; 8) професійна підготовленість учителів до інноваційної практики; 9) способи та критерії вибору нововведень для

запровадження; 10) оцінка результатів застосування нововведень у освітньо-виховному процесі [3, 49–103].

О.Саранов та група дослідників Волгоградської наукової школи (В.Данильчук, В.Зайцев, О.Крюкова, В.Серіков, М.Сергеев тощо), проаналізувавши інноваційні процеси школи, яка розвивається, дійшли висновку, що їх рушійними силами (чинниками) “є суперечності між:

- досягнутим рівнем педагогічної науки, передової практики, професійної педагогічної культури в цілому та станом професійної педагогічної діяльності в даній інноваційній школі;
- потребами освітньої установи та її можливостями;
- інноваційними ідеями, що затверджуються в регіоні та станом справ у даній школі;
- прагненням педколективу визнання, здобуття нових позицій та реальними досягненнями освітньої установи;
- досягненнями в окремих компонентах системи, наприклад, у технологіях навчання або напрямках діяльності та загальним рівнем розвитку інноваційної школи;
- досягненнями окремих педагогів і типовим станом діяльності більшості вчителів;
- інноваційною практикою, що склалася, та освітнім стандартом” [4, 81–82].

Н.Кузьміна, досліджуючи чинники “саморуху індивідуальності до вершин професійної діяльності”, виділила три групи факторів, що обумовлюють найвищі досягнення педагогів-професіоналів. I група – *об’єктивні* чинники, що “пов’язані з реальною системою й послідовністю дій педагогів, спрямованих на досягнення шуканого результату”. II група – *суб’єктивні* чинники, пов’язані “з суб’єктивними передумовами міри успішності професійної діяльності” (мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, умілість, творчість). III група – *об’єктивно-суб’єктивні* чинники, пов’язані “з організацією професійного середовища (у колективі профтехучилища), професіоналізмом керівників, якістю управління системою профтехосвіти” [5, 63]. Учена встановила, що в групі об’єктивних чинників саме *професійно-творчі технології* є тим провідним чинником, який позитивно корелює з рештою суб’єктивних та об’єктивно-суб’єктивних чинників.

Цінними, на наш погляд, є результати зарубіжних досліджень з проблеми творчого мислення – стосовно визначення рушійних сил процесу розв’язання завдань та умов підвищення його ефективності.

Американські психологи Д.Креч, Р.Крачфілд і Н.Лівсон виділили дві групи факторів розв’язання творчих завдань – *ситуаційні* та *особистісні*. До першої групи включено: фактор моделі стимулу (завдання як таке), фактор часової організації та установки, фактор емоційно-мотиваційного стану. Другу групу факторів склали знання, інтелект, типологічні риси особистості.

Керол Текекс, професор університету Клівленда, досліджуючи проблему виховання обдарованих дітей, наводить *три фактори*, що сприяють відмінним досягненням у “розвитку інтересу й постановці завдань” (етап, що передує етапу “розвитку творчих здібностей”). Є очевидним, що йдеться про *здібності, можливості, індивідуальність* [6, 106].

Комплексне дослідження проблеми творчого мислення й діяльності, проведене групою німецьких учених (Г.Нойнер, В.Калвейт, Х.Клейн) на базі педагогіки, соціальної психології, психології творчості, дозволило виявити фактори й умови творчої роботи в дослідницьких колективах, а саме: спеціальні знання; інтелектуальний ценз (як індивідуальний, так і сумарний); “специфічна атмосфера в дослідницькому колективі” (зокрема, “висока мотивація і приклад керівника у творчій роботі”), дослідницькі здібності кадрів; специфічні особистісні характеристики – готовність до розвитку, гнучкість мислення, вміння доводити до кінця колективну ідею, інтелектуальна інтуїція, фантазія, наукове честолюбство й відчуття відповідальності [7, 88-84].

Отже, якщо зарубіжні дослідники виявляють цілковиту єдність у визначенні таких суттєвих чинників розв’язання творчих завдань, як *знання, здібності, інтелект, мотивація, специфічні морально-психологічні якості (індивідуальність)*, то вітчизняні психологи й педагоги (В.Андреев, Н.Кузьміна, В.Моляко, Н.Посталюк, С.Сисоева тощо), хоча й погоджуються загалом з означеною низкою чинників, проте намагаються застосувати авторську термінологію.

Так, В.Моляко чинники творчої конструкторської діяльності подає як “*регулятори діяльності*”: загальні (“макрорегулятори”) й часткові (“мікрорегулятори”), або – *особистісні й процесуальні* [8, 19].

У нашому попередньому дослідженні [9] виявлення чинників конструктивного мислення передбачалося як окреме експериментальне завдання. Створенню необхідного діагностичного середовища мала сприяти, на нашу думку, творча педагогічна діяльність, здійснювана як у природних професійних умовах, так і у спосіб її моделювання (аналогом педагогічної дійсності нам слугувало творче професійно-педагогічне завдання).

Дані про стратегію розв’язання завдань, які “містяться в таких психологічних феноменах, як розуміння, гіпотеза, прийняття рішення щодо адекватності гіпотези” [8, 13], ми мали отримати в експериментальних умовах: у діагностичному обстеженні – через пред’явлення суб’єктам (учням, учителям, студентам) тестових завдань; у формуючому експерименті – засобом моделювання конструктивної діяльності студентів (майбутніх учителів).

Згідно з процедурою діагностичного експерименту відстеження можливих позитивних змін у творчому стані особистості студентів (зокрема, наявність у структурі мислення продуктивних алгоритмів)

відбувалося впродовж усього терміну навчання майбутніх учителів (4–5 років).

Особливість цього експерименту полягала в тому, що розв'язання тестових завдань здійснюється студентами без попередньої спеціальної підготовки творчого й методичного характеру, тобто *творчо не навченими*.

За підсумками діагностичного експерименту ми дійшли наступного загального висновку: формування конструктивного мислення зумовлюється сукупністю чинників, серед яких виокремлюються *об'єктивні* (завдання та етапи його розгортання) та *суб'єктивні* (інтелектуально-евристичні здібності, знання, мотивація, індивідуально-типологічні властивості особистості). При цьому *об'єктивні чинники розглядаються як детермінанти мислення, а з суб'єктивними чинниками ми пов'язуємо прояв індивідуальності суб'єкта в процесі розв'язання творчих завдань* [9, 121].

Таким чином, осмислюючи актуальність результатів нашої попередньої дисертаційної роботи для нинішнього дослідження, зазначимо, що саме завдяки цим висновкам, вивчаючи питання *чинників створення інноваційних педагогічних систем*, ми маємо всі підстави вважати ретельно розробленим (у контексті попереднього дослідження) принаймні один з його провідних аспектів – *процесуальний*, з яким ми пов'язуємо *роботу мислення суб'єкта творчості (зокрема, у галузі педагогічного проектування)*.

Розглядаючи рушійні сили творчого процесу, кінцевий продукт якого є передвизначуваним, прогнозованим (а саме таким і є процес створення інноваційних педагогічних систем), приділимо увагу *чинникам*, що безпосередньо стосуються цього *продукту*.

Оскільки в нашому випадку *продуктом є система*, то доречно говорити про *системоутворюючі чинники*, під якими, згідно з А.Авер'яновим, розуміють “усі явища, сили, речі, зв'язки й відношення, що призводять до утворення систем” [10, 49].

Як підставу для типології системоутворюючих чинників А.Авер'янов пропонує поділ цих чинників на *зовнішні* і *внутрішні*. До *зовнішніх* системоутворюючих чинників він відносить чинники середовища, що сприяють виникненню й розвитку систем, та, підрозділяючись на механічні, фізичні, хімічні та інші, “діють на всіх рівнях розвитку матерії” [10, 52]. Цим чинникам, на думку автора, не слід відводити головну роль у системоутворенні, адже вони “належать випадку”.

Окрім такого явного фактора системоутворення, як *простір* (його подовженість, кривизна, замкнутість, безмежність), учений виділяє фактор *часу*, що “на перший погляд є нейтральним до процесу формування систем”, а насправді виявляється активним “*систематизуючим*” чинником [10, 53].

Відзначаючи деякою мірою умовність і відносність “виділення простору й часу як зовнішніх системоутворюючих чинників”, А.Авер’янов вважає, що “просторово-часова характеристика системи є однією з найважливіших сторін її якісної визначеності”.

При цьому він зазначає, що час як тривалість є і системоутворюючим (до моменту перетворення системи в цілісність), і системоруйнуючим чинником (який, на нашу думку, водночас є й оновлюючим) [10, 56-57].

Для внутрішніх чинників системоутворення А.Авер’янов пропонує умовну схему класифікації – на підставі виділення системоутворюючих чинників, “що притаманні об’єднуванним елементам”. Як внутрішні чинники він називає такі:

- *Спільність природної якості елементів* (дозволяє існувати багатьом природним системам через те, що елементи будь-якої природної якості мають особливі, тільки їм притаманні зв’язки).
- *Взаємодоповнення* (забезпечує зв’язок як однорідних, так і різнорідних елементів). Уможливорює *диференціально-інтегральний процес*, що є атрибутивним чинником системоутворення [10, 58].
- *Чинники індукції* (пов’язані з явищем індукції, в основі якого лежить притаманна всім системам неживої й органічної природи властивість “добудовувати” систему до завершеності). Слугують не лише чинником системоутворення, розвитку, але й стабілізуючим чинником функціонування “зрілої” системи.
- *Постійні, стабілізуючі чинники* (включають “жорсткі” зв’язки, що забезпечують єдність системи). Особлива роль тут належить *структурі*, що за певних обставин постає або *системоутворюючим*, або *системозберігаючим* фактором [10, 59].
- *Зв’язки обміну* – не є достатньо дослідженими. У цілому обмін становить сутність будь-якої взаємодії, адже в протилежному випадку ніяка взаємодія не є можливою [10, 60].
- *Функціональні зв’язки* (виникають у процесі специфічної взаємодії елементів систем). Вважаються *нестійкими, тимчасовими*; якщо немає більш значних постійно діючих системоутворюючих чинників, то системи, утворювані за їх допомогою, можуть розпадатися [10, 61].
- *Штучні* (створювані людиною) *системоутворюючі чинники*. Можуть мати як зовнішній, так і внутрішній характер. Зовнішніми є штучні чинники у випадку, коли “елементи, частини утвореної системи є індиферентними один до одного”. Штучні чинники є *внутрішніми*, коли утворювана ними система являє собою єдність взаємодоповнюючих елементів (там само).

У цілому, А.Авер’янов поділяє думку учених-філософів стосовно того, що у визначенні й розкритті механізму розвитку систем важливу роль відіграють категорії “тяжіння” й “відштовхування”. Поряд з цим учений зазначає, що *реальний процес системоутворення* потребує врахування *більш конкретних його чинників* [10, 62–63].

Наведену *сукупність* системоутворюючих чинників ми розглядаємо як універсальну, а отже, таку, що є придатною до використання в дослідженні будь-якого явища чи процесу.

Виходячи з наведених вище міркувань дослідників з питання *відбору чинників*, значущих для процесу отримання суб'єктом нового продукту, власних висновків, здобутих на попередніх етапах дослідження, й, насамперед, з *логіки (як лінійної структури) процесу системоутворення*, вважаємо за можливе виділити наступні групи чинників, що обумовлюють створення інноваційних педагогічних систем.

Перша група – концептогенні чинники (Ми наважилися ввести новий термін – як той, що найбільш точно визначає сутність даного феномена).

Чинники, що зумовлюють виникнення нових понять (*концептів*), нових визначень, нових підходів (*концепцій*) тощо в процесі вивчення нових предметів, явищ (або вивчення нових сторін відомих предметів, явищ), і є, у нашому розумінні, *концептогенними*. Серед низки чинників цієї групи (особистісно-індивідуальні риси створюючого суб'єкта, як-то: креативність, спрямованість, здібності тощо) провідного значення ми надаємо *мисленню* суб'єкта як складному інтегративному утворенню, що включає творчий, професійно-педагогічний та індивідуально-особистісний компоненти.

Друга група – системоорганізуючі чинники. Створення інноваційної педагогічної системи є колективним творчим процесом. Організація останнього передбачає диференціювання ролей за різними підставами, що вже є “класичними”, наприклад: відповідно до *функціональних компонентів педагогічної системи* (гностичний, конструктивний, проектувальний, організаторський, комунікативний); відповідно до *функцій управління* (аналітична, діагностична, прогноуюча, програмуєча, оцінна, коригуюча) тощо. Ми дотримуємося дещо *іншого* підходу, сутність якого полягає у використанні більш гармонійного набору соціально-творчих ролей (тобто, з менш жорсткою регламентацією). Найбільш адекватною в цьому розумінні виявилася соціально-психологічна модель К.Рудестама, згідно з якою процес колективного розв'язання творчого завдання передбачає дві функції – *функцію* власне *розв'язання* й *функцію* надання *підтримки*, кожна з яких реалізується через низку відповідних ролей учасників. *Функціонально зумовлені ролі* в колективному творчому процесі ми й розглядаємо як *системоорганізуючі чинники*.

Третя група – системорозвиваючі чинники. Тут ми говоримо про об'єктивні *суперечності*, що зумовлюють (*стимулюють*) *діяльність створюючого суб'єкта*. До них віднесемо: *зовнішні* чинники-обставини, що мають політичне, соціально-економічне, соціокультурне походження; *внутрішні* чинники, що набувають прояву через необхідні суперечливі

тенденції всередині педагогічної системи та, зрештою, призводять до змін у її компонентах і зв'язках.

Четверта група – чинники обміну. Йдеться про постійно діючу взаємодію – між локальним освітнім середовищем (інноваційна педагогічна система) та зовнішнім освітнім середовищем більш високого рівня (мезо- і макросередовище), або між локальними освітніми середовищами – шкільним (тут – інноваційна педагогічна система) і сімейним. В основу виділення цієї групи чинників ми поклали ідею еколого-психологічного підходу до дослідження освітнього середовища (Ю.Абрамова, Г.Ковальов, С.Рубцов, В.Слободчиков, М.Черноушек, В.Ясвін тощо).

П'ята група – чинники функціональних зв'язків. Як було сказано раніше, це зв'язки, що виникають у процесі специфічної взаємодії елементів систем.

До чинників цієї групи віднесемо доцільні тимчасові зв'язки між інноваційною педагогічною системою та будь-якими іншими системами (у тому числі, Public Relations), які спрямовані на підтримку функціонування й розвитку інноваційної педагогічної системи, а отже, мають системозберігаючу функцію.

Отже, виходячи зі сказаного вище, можна зробити висновок, що, досліджуючи чинники створення інноваційних педагогічних систем, доцільно використовувати такий підхід, у якому розрізняються чинники процесу отримання творчого продукту (тобто мислення як системи ієрархізованих процесів) та чинники результату (існування цього продукту як певної цілісності: утворення, організація, збереження, розвиток інноваційної педагогічної системи).

Цей висновок, з огляду на діалектику пізнання, слугує лише дослідницькою версією щодо визначення чинників створення системного об'єкта з інноваційними рисами, верифікація якої відбувалася на наступних етапах нашого дослідження.

Література

1. **Словарь** иностранных слов. – М., 1988. 2. **Пригожин А.И.** Организации: системы и люди. – М., 1983. 3. **Ангеловски К.** Учителя и инновации. – М., 1994. 4. **Саранов А.М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика. – Волгоград, 2000. 5. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. 6. **Одаренные дети.** Пер. с англ. / Общ. ред. Г.Бурменской и В.Слуцкого. – М., 1991. 7. **Резерв успеха – творчество** / Под ред. Г.Нойнера, В.Калвейта, Х.Клейна. – М., 1989. 8. **Моляко В.А.** Психология конструкторской деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1982. 9. **Докучаева В.В.** Формирование конструктивного мышления будущего учителя начальных классов: Дис.

... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. **10. Аверьянов А.Н.** Системное познание мира. – М., 1985.

In the following article, the author is considering the procedure of selection of the factors having the influence on the process and the results of the projecting the innovating pedagogical systems, as well as giving the theoretical background of them.

УДК 613.97 - 057.875

Ю. В. Драгнєв

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Упровадження нових інформаційних технологій на основі масової комп'ютеризації в навчальний процес зафіксовано в таких документах: Державна Національна програма “Освіта – Україна ХХІ століття”[1], Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної мережі Інтернет і забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні”[2], Закон України “Про вищу освіту” [3], Указ Президента України “Про концепцію розвитку охорони здоров'я населення України”[4], Концепція освіти “рівний – рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України [5], Меморандум про співробітництво Міністерства освіти і науки України з корпорацією Microsoft [6].

Формування культури здоров'я студентів є однією з найважливіших складових частин реалізації принципу особистісно орієнтованого підходу, що означає для викладача використання власних особистісних якостей як головного інструменту діяльності в спілкуванні зі студентами.

У наш час велика кількість студентів працює з комп'ютером, тому що в програмах освіти існує ряд спеціалізацій, пов'язаних з викладанням інформатики в школі. На заняттях викладачі не завжди усвідомлюють те, що тривале навантаження на м'язовий апарат організму студентів, які працюють з комп'ютером, може бути причиною виникнення таких захворювань, як атеросклероз, гіпертонічна хвороба, інфаркт міокарда, простатит та ін. При роботі з комп'ютером підвищується ризик виникнення різі в очах, посиленої сльозотечі, почервоніння очних яблук, головних болів. Усе це – симптоми зорової перенапруги. Перші ознаки перевтоми спостерігаються вже через 45 хвилин безперервної роботи перед екраном. Головна загроза для здоров'я – нерухомість, статичність очних м'язів, які потребують динамічного режиму роботи.

Важливою умовою успішної роботи й навчання є загальна

діяльність студента й викладача, що призводить до усвідомленості формування культури здоров'я. Тому, захищаючи учнів і студентів від негативних впливів наслідків комп'ютеризації й формуючи ціннісні гуманістичні орієнтації, ми тим самим захищаємо генофонд України.

Сьогодні дуже багато видань, які надають знання щодо негативного впливу комп'ютерного випромінювання й інших шкідливих речей. Це роботи таких авторів: О. Гельтищевої, В. Нестерова, Г. Салтинської, В. Рубцова, М. Жалдака, М. Пукінської, С. Шентябіної, Р. Ахмедова, М. Азнабаєва, В.Суркова, М.Кочіної, О. Предтеченської, Ю. Симакова, О. Глушкової, Н. Борсукової та ін.

Мета даної статті полягає в тому, щоб надати деякі комплекси вправ щодо профілактики й поліпшення стану здоров'я студентів при роботі за комп'ютером.

Введення в навчальний процес такого технічного засобу навчання, як персональний комп'ютер вимагає комплексної гігієнічної, психологічної та педагогічної оцінки в аспекті можливого негативного впливу на здоров'я студентів під час їхньої роботи.

Робота на персональному комп'ютері відрізняється від інших видів діяльності значними функціональними змінами нервово-емоційного статусу, має потребу в напруженій роботі зорового аналізатора, супроводжується змушеною робочою позою тощо.

Отже, це пов'язане з тим, що користувачеві комп'ютером необхідно читати інформацію на екрані монітора й одночасно на клавіатурі, тобто дуже часто відбувається переведення погляду з екрана на клавіатуру, у результаті чого виникає часта адаптація зору. Статична сидяча поза при цьому викликає напругу плечового поясу й тому неправильно підібрані меблі та режим роботи можуть призвести до порушення постави. А довгодіюча перенапруга зору може викликати необоротні патологічні зміни.

При виконанні робіт на комп'ютерах велике значення з метою профілактики перевтоми й збереження здоров'я має правильна організація робочого місця. Але поняття «робоче місце» варто розглядати комплексно. На нашу думку, необхідно розглядати не тільки організацію робочого стола й стільця, але цілий ряд чинників, обумовлених навколишнім середовищем, що визначається не тільки роботою самих комп'ютерів.

Робота за комп'ютером пов'язана з підвищеною розумовою, нервово-емоційною й зоровою напругою, а так само із загальними правилами організації висвітлення:

Отже, загальні правила:

1. Освітлення в кабінетах повинно бути змішаним природним.
2. Не треба працювати за комп'ютером у темному приміщенні.
3. Необхідно, щоб зображення на екрані було чітким, контрастним, не мало відблисків та відбиттів. Робоче місце розташоване правильно, коли в користувача є можливість перевести погляд на далеку відстань –

це одне з найбільш ефективних способів розвантаження зорової системи під час роботи.

4. Не рекомендується розташовувати робоче місце в кутах кімнати.

5. Відстань від комп'ютера до стіни повинна бути не менше 1 м.

6. Відстань від очей до екрана комп'ютера повинна бути не менше 50 см.

7. Працюючи на комп'ютері, робіть перерви кожні 45 хвилин.

8. Корисний масаж.

9. Підбираючи окуляри для роботи за комп'ютером, пам'ятайте, що зайве затемнення теж не рекомендується.

10. Можна використовувати сучасні контактні лінзи. Вони мають у своєму складі вже не 30, а 60 % води й непомітні на роговиці, захищаючи очі від ультрафіолету.

Але одним придбанням окулярів не можливо позбутися від багатофакторного негативного впливу комп'ютера на здоров'я студента. Вплив має **комплексний** характер, і він діє не тільки на фізичне, але й на психічне й духовне здоров'я.

Тепер наведемо кілька порад щодо складання комплексів вправ стосовно профілактики здоров'я студентів:

1. Вправи надаються в певному порядку, від простого – до складного.

2. Спочатку вправи для м'язів очей, далі – для м'язів шиї й плечового поясу, зокрема для кистей рук, м'язів тулуба й ніг.

3. Комплекс виконується систематично.

4. У комплекс можна включати масаж по точках, що проводиться під керівництвом фахівця.

(1 точка – точно посередні потилиці, між першими й другим шийними хребцями.

2 точка – на середній лінії голови, між потиличною кісткою й першим хребцем.

3 точка – у місці з'єднання лобової й тім'яної кістки.

4 точка – у підстави верхнього (внутрішнього) краю брови).

Перед тим, як нормалізувати свій зір, необхідно оволодіти спеціальними вправами на розслаблення (релаксація), які знімають напругу з очей. Ці вправи розслабляють напружені м'язи очей й одночасно активізують нервові клітки сітківки.

1. Зайняти максимально зручну позу.

2. Розслабитися.

3. М'яко, не поспішаючи, без зусиль випрямити спину. Не сутулитися!

4. Закрити очі.

5. Верхнє віко без зусиль і напруги зіштовхується з нижнім.

6. Із закритими очима дивитися тільки прямо перед собою. Очі не напружувати.

7. Голову тримати легко, не напружуючи.

8. Ший не напружувати.
9. Виконати легкі нахили.
10. Плечі опущені, не напружені, руки вільні, м'які.
11. Повна тиша.

Настанова.

«Зараз усім треба відпочити та зняти напругу, найголовніше – постаратися не думати».

1. Повільно підняти долоні рук і закрити очі.
2. Пальці схрестити на середині чола, долонями рук у вигляді маски прикрити закриті очі, не натискаючи на очні яблука.
3. Злегка відкрити очі й направити положення долонь так, щоб зовнішнє світло по можливості не проникало в очі. Виконується протягом 2-х хвилин.
4. М'яко, повільно забрати долоні з очей та обережно їх відкрити. Не дивитися на яскраве світло! Відчуєте м'якість в очах, розслаблення, підвищення яскравості, чіткості навколишніх предметів.
5. Збережіть це почуття очей до кінця заняття.

Релаксаційні вправи для студентів, на нашу думку, є дуже корисними.

Тепер надаємо вправи, які можна проводити, не відходячи від комп'ютера, у вигляді фізкультхвилинок.

Комплекс № 1

Вправа 1. Положення сидячи. Закрити очі, розслабитися, без напруги відкинутися до спинки стільця, руки покласти на стегна –10–15 секунд.

Вправа 2. Закрити очі. Виконати самомасаж надбрівних дуг і нижньої частини очниць, роблячи пальцями легкі кругові рухи, які погладжують, від носа до скронь – 20-30 секунд. Посидіти із закритими очима 10–15 секунд.

Вправа 3. Руки зігнуті перед грудьми. Кисті з'єднати, схрестивши пальці. Повернути кисті пальцями до грудей, не допускаючи роз'єднання долонь. Повернути кисті пальцями вперед. Повторить 4–6 разів. Опустити руки вниз і потрясти розслабленими кистями.

Вправа 4. Руки зігнуті в ліктях, долоні розгорнуті нагору. Виконати щиглики пальцями по черзі, починаючи із вказівного пальця. Теж саме у зворотному порядку. Повторити 2–3 рази. Опустити руки вниз і потрясти кистями.

Вправа 5. Опустити голову, на груди й випрямити, потім злегка нахилити назад. Повторити 4–6 разів. Темп повільний.

Вправа 6. Дивитися вдалину перед собою – 2–3 секунди. Перевести погляд на кінчик носа на 3–5 секунд. Повторити 6–8 разів.

Комплекс № 2

Вправа 1. Дуже повільно виконати круговий рух головою спочатку в один бік, потім в інший. Повторити 3–4 рази.

Вправа 2. Самомасаж потиличної частини голови й шиї, кругові рухи, розтирання. Усі рухи виконувати подушечками пальців зверху вниз.

Вправа 3. Міцно замружити очі на 3–5 секунд, потім відкрити очі на 3–5 секунд. Повторити 8 разів.

Вправа 4. Руки на поясі. Напружено звести лікті вперед. Відвести лікті назад, прогнутися. Повторити 2–3 рази.

Вправа 5. Руки на поясі. Праву кисть покласти на голову напружуючи м'язи, повернути тулуб у правий бік. Розслаблюючи м'язи, повернутися у вихідне положення. Теж саме в інший бік. Повторити 2–3 рази.

Вправа 6. Стежити очима за повільним опусканням, а потім підніманням руки на відстані 40–50 см від очей. Повторити 10–12 разів.

Комплекс № 3

Вправа 1. Закрити очі. Подушечками трьох пальців кожної руки легко надавлювати на верхнє віко – 2–3 секунди. Потім зняти пальці й посидіти із закритими очима - 2–3 секунди. Повторити 3–4 рази.

Вправа 2. Зігнуті в ліктях руки підняти вгору. Потім злегка нахилити вперед голову та опустити на груди, послідовно опустити плечі, передпліччя, кисті та повністю розслабитися. Повторити 2–3 рази.

Вправа 3. Положення сидячи прямо з опущеними руками. Різко напружити м'язи всього тіла й відразу повністю розслабитися, опустити голову на груди, закрити очі. Так сидіти 10–15 секунд. Повторити 2–3 рази.

Вправа 4. Руки підняти нагору з одночасним поворотом тулуба. Напружено розвести пальці, напружити всі м'язи тіла, затримати подих – 7–8 секунд. Повертаючи тулуб у вихідне положення, опустити руки й розслабити все тіло – 7–8 секунд. Повторити 3–5 разів.

Вправа 5. З'єднати в груди долоні палець до пальця без напруги. Послідовно повільно розводити й зводити відповідно на вдиху й видиху вказівні пальці, мізинці, середні пальці, більші, а потім безіменні. Повторити у зворотному порядку.

Вправа 6. Поставити великий палець правої руки перед очима посередині на відстані 25–30 см від очей. Дивитися на нього двома очима 3–5 секунд, правим оком (закривши ліве) 3–5 секунд, двома очима 3–5 секунд, лівим оком (закривши праве) 3–5 секунд, двома очима 3–5 секунд. Перемінити руку. Повторити цикл 2–3 рази.

Працюючи з комп'ютером, студент тривалий час перебуває в положенні сидячи, що несприятливо відбивається на стані м'язової системи й внутрішніх органів. Утрудняється черевний подих. Це знижує вентиляцію легенів і погіршує роботу органів травлення. Утрудняється відтік венозної крові від всіх частин тіла, розташованих нижче пояса. Результатом є застій крові у венах ніг. Більше навантаження на хребет.

У такому положенні розслаблюються м'язи, які втримують

поперековий стовп. Хребет не випрямляється, що веде до збільшення навантаження на тіла хребців і диски. Це призводить до деформації хребта. Щоб уникнути всіх перерахованих вище неприємностей, необхідно давати певне навантаження на м'язи тулуба, рук, ніг. Також необхідні вправи й на зміну статичної пози за комп'ютером.

Ось деякі вправи, які можна й потрібно виконувати після тривалої роботи або в перервах. Усі вправи робляться з положення сидячи.

Вправа 1 (для м'язів шиї). Сидячи на стільці за столом, руки покладіть на стіл. Зробіть нахили голови вперед, назад, вправо, уліво, а також повороти голови в праву сторону, у ліву сторону. Темп повільний. Повторити вправу 2-3 рази.

Вправа 2 (для м'язів плечей). Сидячи за столом, руки покласти на стіл. Підняти плечі – вдих, опустити – видих. Звести плечі вперед, вдих, повернутися у вихідне положення, видих. Відвести плечі назад, вдих, повернутися у вихідне положення, видих. Темп повільний. Повторити 2–3 рази.

Вправа 3 (для м'язів шиї й кистей рук). Руки зігнути, лікті поставити на стіл на ширину плечей, кисті розташувати одна на іншу. Покласти голову підборіддям на них. Нахилити голову вперед, роблячи опір кистями. Затримати на 2-3 секунди. Потім розслабити м'яза. Подих не затримувати. Повторити 4-5 разів.

Вправа 4 (для м'язів шиї й кистей рук). Руки зігнуті в ліктях, пальці переплетені, долоні на потилиці. Натискаючи руками, нахилити голову вперед (роблячи опір напруженою м'язів шиї). Затримати на 2–3 секунди. Розслабити м'язи. Потім підняти голову й нахилити назад, роблячи опір руками. Затримати на 2–3 секунди. Розслабити м'яза.

Вправа 5 (для м'язів рук і грудної клітки). Руки на колінах. Піднімання рук нагору (у сторони) – вдих, опускання вниз – видих. Темп повільний. Повторити 4-5 разів.

Вправа 6 (для м'язів тулуба). Руки на колінах. Розвести руки в сторони – вдих, обхопити руками низ грудної клітки, голову опустити – видих. Темп повільний. Повторити 4–5 разів.

Вправа 7. Сидячи за столом, руки до плечей. Повернутися назад через праве плече, повернутися у вихідне положення. Повернутися назад через ліве плече, повернутися у вихідне положення. Темп повільний. Повторити 2–3 рази в кожен бік.

Вправа 8 (для м'язів ніг, ступень). Сидячи за столом, руки за спинкою стільця, зчеплені «у замок», ноги разом. Розвести коліна в сторони, підняти стопи на пальці. Затриматися на 2–3 секунди, відчуті напруженою м'язів. Повернутися у вихідне положення, розслабити м'язи. Повторити 4–5 разів.

Вправа 9 (для м'язів ніг). Вихідне положення теж саме. Випрямити ноги вперед, підняти стопи на пальці. Напружити м'язи ніг, затримати на 2–3 секунди. Повернутися у вихідне положення. Темп

повільний. Повторити 4–5 разів.

Вправа 10 (комплексне на весь організм). Руки на колінах. Встати, руки нагору. Потягнутися, прогинаючись у спині назад. Сісти у вихідне положення. Темп повільний. Повторити 4–5 разів.

Отже, навчання або робота за таким пристроєм, як комп'ютер, має дуже велику, багатоаспектну сферу проблем, що ще не зовсім повністю усвідомили як студенти-користувачі, так і ті хто займається їхнім здоров'ям, а також формуванням культури здоров'я. Вплив комп'ютера на здоров'я студентів має різноплановий характер і вирішувати цю проблему, на нашу думку, необхідно комплексно. Таким чином, формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання здобуває ефективність за умови самоусвідомлення студентами й викладачем цінності власного здоров'я.

У перспективи ми вважаємо, що треба більше уваги приділити негативному впливу комп'ютера на психічне й духовне здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання.

Література

1. Державна національна програма “Освіта – Україна 21 століття. – К., 1994. **2. Указ** Президента України. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної Інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні // Уряд. кур'єр. – 2000. – 8 серпня. **3. Закон** України. Про вищу освіту // Освіта України. – 2002. – №17 (26 лютого). – С. 2–8. **4. Указ** Президента України. Про концепцію розвитку охорони здоров'я населення України // Уряд. кур'єр. – 2000. – 20 грудня. **5. Концепція** освіти “рівний – рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України. // Пед. газ. – 2001. – січ. (№1). – С. 4-5. **6. На часі** принцип: “один студент – один комп'ютер”: Підписано меморандум про співробітництво Міністерства освіти і науки України з корпорацією Microsoft // Освіта. – 2003. – №49 (5066). – 29 жовтня–5 листопада. – С. 1.

The article considers the culture formation under conditions of computerization of education. Some complexes of exercises concerning prophylaxis and state of health improvement of students working with a computer.

С. В. Дяченко

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: АНАЛІЗ СИТУАЦІЇ, ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ТА ЇЇ РІШЕННЯ

Останнє десятиліття принесло людству величезну кількість винаходів у галузі високих технологій. Ми отримали у своє розпорядження надзвичайну потужність й небачену швидкість нових інструментів, які обіцяють принципово змінити наше життя. Поки що ми не можемо уявити, як буде виглядати побут наших дітей, які отримали у спадщину нового „друга людини” – розумний, слухняний і могутній персональний комп'ютер (ПК).

Завжди люди прагнули знайти зовнішній чинник, здатний одного разу змінити їхню долю борців за виживання й перетворити весь світ на „райську землю”. Раніше ці функції послідовно покладались на богів, чаклунів-алхіміків та космічних пришельців. Зараз багато хто пов'язує такі надії з комп'ютерами й суміжними технологіями, й здається „золоте століття” людства дійсно настає в результаті тієї самої науково-технічної революції, яка почала зароджуватися ще на початку ХХ століття. А вже сьогодні, на наш погляд, швидкість проникнення ПК у наше повсякденне життя не залишає сумнівів у тому, що нинішні першокласники будуть поділяти всесвітню культуру на „докомп'ютерну” й „новітню”: мистецтво, література, наукові дослідження й побутові вигоди еволюціонують у свої комп'ютерні аналоги, а сучасна зубна щітка без мікроконтролера й зубного сканера знайде своє законне місце в Кунсткамері.

Отже, характерною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке проникнення інформаційних технологій в усі сфери громадського життя, що викликає необхідність оцінки існуючих підходів до навчання з огляду їхньої відповідності до реалій, які склалися, а також розробки нових підходів. Швидкість зміни інформації, необхідної для адаптації й орієнтації в навколишній дійсності сьогодні така висока, що надзвичайно гостро стоїть питання щодо формування в дитини на найбільш ранніх етапах навчання оптимальних комплексів знань і способів діяльності, які забезпечують універсальність її освіти. Необхідно проводити роботу з навчання дітей способів діяльності як спеціальним з того чи іншого предмета, так й універсальним, що складає основу інформаційної культури [1].

Слід констатувати, що принаймні в системі дошкільної освіти в більшості випадків комп'ютер використовується стихійно, залежно від наявності технічного та програмного забезпечення, а також компетенції вихователів і батьків з цього питання. Тобто концепція формування

інформаційної грамотності дітей у системі дошкільних закладів в Україні відсутня. Але процес виховання малюків потребує негайного створення певних засад щодо застосування комп'ютера в органічному поєднанні з традиційними засобами виховання, що позитивно вплине на загальний розвиток дітей.

Основним завданням взаємодії малюка з комп'ютером є формування основ комп'ютерної грамотності. Слід чітко визначити сучасні тенденції в теорії та практиці дошкільного виховання щодо формування комп'ютерної грамотності дошкільників, науково обґрунтувати й експериментально перевірити соціально-педагогічні умови формування елементарної комп'ютерної грамотності в дошкільників. На наш погляд, комп'ютерна грамотність дитини передбачає формування навичок роботи з інтерфейсом навчально-розвивальних програм, а також засвоєння базових понять, пов'язаних з архітектурою комп'ютера: системний блок, монітор, клавіатура, миша.

Не слід нехтувати тим, що комп'ютер замість помічника може перетворитись на ворога для здоров'я вихованців. Особливо це актуально для хворих дітей, яких, за даними Міністерства охорони здоров'я, значний відсоток. Досить часто спостерігаються хвороби центрально-нервової системи та органів зору. Вважаємо за необхідне визначити оптимальний термін роботи дошкільників на комп'ютері, зробити аналіз та відібрати відповідні даному віку вихованців комп'ютерні навчально-ігрові програми, а також визначити оптимальні характеристики щодо технічних засобів комп'ютера.

Для запобігання шкідливих наслідків використання комп'ютерних ігор необхідно контролювати зміст, систему управління, рівні складності та жанр навчально-розвивальних програм на державному рівні. Якщо реалізовувати індивідуальний підхід у даному педагогічному процесі, то це стане запорукою розвитку в дітей швидкості дій, уваги, творчих здібностей та появи психологічної готовності до роботи з комп'ютером.

Для визначення рівня готовності дітей дошкільного віку до формування основ комп'ютерної грамотності нами було проведено опитування дошкільнят у формі бесіди. Нам потрібно було визначити, чи знають діти, що таке комп'ютер, миша, монітор, процесор, клавіатура, чи мають вони комп'ютер удома, чи вміють включати ПК і для чого його використовують. Саме ці питання увійшли до складу інструкційної карти опитування. У дослідженні брали участь 52 дитини дошкільного освітнього закладу № 34 м. Луганська віком від 5 до 7 років. Для опитування дітей були використані картинки із зображенням різних технічних пристроїв (багатофункціональний апарат, пейджер, мобільний телефон, ноутбук, цифрова камера, персональний комп'ютер, лазерний принтер тощо) та з технічними засобами ПК окремо (миша, монітор, процесор, клавіатура).

Нами були отримані наступні дані: 35 % мають комп'ютер удома, 65 % воліють його мати. На запитання, що таке комп'ютер і для чого він

використовується, одержано такі відповіді: „це ноутбук”, „пристрій для роботи з телефона на комп’ютер”, „використовують для друку”, „для роботи з кнопками”, „пристрій, схожий на телевізор, але в нього треба грати”, „щоб дивитись страшні диски й передачі”. Незважаючи на те, що діти називали окремі дії, які виконуються за допомогою комп’ютера, усе ж таки 70 % дітей вважають, що ПК використовують тільки для комп’ютерних ігор.

Як було зазначено вище, тільки 35 % опитуваних дітей мають комп’ютер удома, але серед картинок з різними технічними пристроями його знайшли 96 %. З цього приводу нами був зроблений висновок, що діти дошкільного віку дуже уважні й є прекрасними спостерігачами за навколишнім світом (бачили комп’ютер на екранах телевізорів, у магазинах побутової техніки, у комп’ютерних клубах, у батьків на роботі), дають правильну відповідь на це запитання. Але слід також зазначити головну помилку дошкільнят – майже всі вони ототожнюють ПК з монітором.

Далі дітям послідовно були запропоновані картинки з комп’ютерною мишею, процесором, клавіатурою, монітором. Коли було показано мишу, на запитання „що це таке?”, правильну відповідь дали 64 % дітей, не знали, як називається – 18 %. Але ці 18 % дітей визначили дії, які можна виконувати за допомогою миші: „це пульт керування”, „щоб двигати (возити) на столі”. Щодо клавіатури, відповіді були такими: „кнопки, де написані літери”, „кнопки й стрілки”, „набирати можна букви”, „клавіатура”. Такі відповіді ми вважали правильними, їх кількість склала 77 %. Складніше було з процесором. Малюки називали його „колонка”, „звідти йде музика”, „щоб голосніше й тихіше було”, „якийсь дім”, „магнітофон” і навіть „холодильник”. Лише 45 % дітей дали правильні відповіді за діями, які притаманні процесору, а саме: „вмикати проводи”, „куди диски вставляють”, „для того, щоб вмикати ПК”. Монітор, як уже було зазначено вище, діти ототожнювали з комп’ютером.

Нас також дуже турбувало питання, який час малюки проводять за екраном комп’ютера. Отже, малюки відповіли так: 33 % грають недовго, бо „можна ушкодити зір”, „мама не дозволяє”, але 67 % грають дуже довго з братами, сестрами і з батьками.

Одним із завдань дослідження було виявлення ставлення батьків до застосування ПК у навчальному процесі малюків. Ми цікавилися, чи знайомі дорослі з навчально-розвивальними комп’ютерними програмами, у які комп’ютерні ігри дозволяють грати дітям і який час. З цією метою нами було проведене анкетування, у запропонованій анкеті містились перелічені вище питання. В анкетуванні взяло участь 48 респондентів, серед яких 70 % жінок, 30 % чоловіків. 85 % вважають наявність ПК удома за необхідність, але мають його лише 40 % опитуваних. Незважаючи на те, що комп’ютери мають 40 % сімей, у комп’ютерні ігри грають 55 % дітей, тобто 15 % мають змогу

спілкуватись з ПК у знайомих, у комп'ютерних клубах, на роботі в батьків. На запитання про цілі використання комп'ютера вдома 63 % опитуваних відповіли, що він необхідний для друку та комп'ютерних ігор, 12 % – для роботи з Інтернетом та ігор, а 25 % – лише для комп'ютерних ігор. Таким чином, у комп'ютерні ігри грають 100 % респондентів, які мають ПК вдома.

На запитання щодо часу, який проводять діти за монітором комп'ютера, відповіді розподілились так: до однієї години – 55 %, 1–2 години – 36 %, 3 години й більше 9 %. Тобто батьки, на наш погляд, не усвідомлюють, що комп'ютер може завдати шкоди здоров'ю дітей.

Більш детальне вивчення того, які саме ігри використовуються, дало змогу визначити, що з навчально-розвивальними іграми знайомі лише 10 %. Ставлення батьків до комп'ютерних ігор є легковажним, а добір ігор некомпетентним (60 % опитуваних не можуть підібрати програмний пакет, який би відповідав віку й психологічним особливостям дитини), майже 90 % дітей грають у дорослі комп'ютерні ігри: стратегії, симулятори, 3D-Action та інші. Тут необхідно зазначити, що 95 % батьків виявили бажання отримувати кваліфіковану професійну інформацію щодо навчально-розвивальних ігор, а також виявити різницю між цими програмами й комерційними комп'ютерними іграми. І справа тут не тільки в тім, що останні, як правило, пов'язані з насильством, погонями, військовим протистоянням, підтримкою руйнівних дій, агресій, що, безумовно, є неприпустимим для дошкільників. Різниця між указаними вище типами ігор, як указують Ю. Горвіц, С. Новоселова, О. Зворигіна та інші вчені, набагато глибше й полягає в тому, що для комерційних ігор характерною рисою є жорсткий режим взаємодії з гравцем. Гравець повинен „відповідати комп'ютеру”, дотримуючись умов, які виникають на екрані, і в темпі, який „диктує” комп'ютер. При цьому діти дуже швидко оволодівають навичками керування пристроєм вводу (клавіатура, маніпулятори) і їхня увага цілком поглинається змістом програми. На цій стадії інтелектуальна активність малюка різко зменшується, тому що ініціатива в грі належить не йому, а комп'ютеру. Тобто, ПК сприймається як партнер у грі, а не як засіб гри [3]. У той же час навчально-розвивальні програми мають дослідницький характер, у них, як правило, ураховані індивідуальні особливості дитини дошкільного віку. Крім цього, слід звернути увагу педагогів та батьків на головний гігієнічний аспект цієї проблеми, а саме оптимальний режим безперервної праці дітей різного віку на персональних комп'ютерах. Зокрема, для старших дошкільнят та учнів 1-х класів – це 10–12 хвилин [6].

Отже, комп'ютер сам собою не відіграє важливої позитивної ролі за відсутності загальної концепції його використання в дошкільній освіті, програмно-методичного забезпечення, яке відповідає завданням розвитку, виховання й навчання дитини та її психофізіологічним можливостям.

Таким чином, проведені нами дослідження дає змогу стверджувати, що розробка психолого-педагогічних умов щодо формування основ комп'ютерної грамотності є дуже актуальною.

Література

1. Зайцева С.А. Информатика в начальных классах // Начальная шк. – 1996. – № 3. – С. 10–11. **2. Зворыгина Е.** Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С. 94–102. **3. Горвиц Ю.** Развивающие игровые программы для дошкольников // Информатика и образование. – 1990. – №4. – С.100–106. **4. Моторин В.** Воспитательные возможности компьютерных игр // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 11. – С. 53–57. **5. Новоселова С.** Проблемы информатизации дошкольного образования // Информатика и образование. – 1990. – № 2. – С. 93–96. **6. Полька Н.** Комп'ютер: санітарні вимоги // Дошк. виховання. – 1999. – № 5. – С. 8.

The author points out, that the unsystematic use of the computer in the system of the pre-school education can be accounted for by the absence of a concept of the informational competence formation. In this respect the problem of working out and creating the psychological and pedagogical conditions for the computer competence formation is very topical.

УДК 373. 3. 02: 37. 015.3

В. В. Желанова

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Поступление в школу – один из наиболее сложных и ответственных периодов в жизни детей. Качественно иная, в сравнении с предшествующими институтами социализации, атмосфера школьного обучения складывается из совокупности умственных, эмоциональных, физических нагрузок и предъявляет новые, усложненные требования к психофизиологической конституции ребенка, его социально-психическому уровню.

Начальный период обучения совпадает со вторым физиологическим кризисом. В организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Физиологическая перестройка требует от организма ребенка большого напряжения и мобилизации всех его резервов, что, в свою очередь, приводит к повышенной утомляемости и нервно-психической ранимости. Однако это не мешает адаптации ребенка к новым условиям.

Основными показателями адаптации к школе являются определенный уровень развития мотивации, сформированность основных механизмов психики, формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем, сформированность концепции "Я – ученик", овладение навыками учебной деятельности, реакция ведущих функциональных систем организма ребенка на учебную нагрузку, благоприятная динамика его трудоспособности.

Однако в исследованиях, связанных с проблемой адаптации ребенка к школе, стали все чаще появляться такие понятия, как "школьная фобия", "дидактогенный невроз", "дезадаптация к школе", которые используются для описания и анализа различных проблем и трудностей, возникающих в связи с обучением в школе.

На первых этапах обучения, по данным различных авторов (И. А. Коробейников, Н. Г. Лусканова), затруднения испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту количества таких детей [5].

Среди наиболее распространенных трудностей Г. В. Бурминская выделяет следующие:

- режимные трудности (они заключаются в относительно низком уровне произвольности регуляции поведения, организованности);
- коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками; проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);
- проблемы взаимоотношений с учителем;
- проблемы, связанные с изменением семейной обстановки [3].

Хотя бы с одной из вышеизложенных проблем сталкивается каждый ученик, однако вопрос заключается в том, как ребенок справляется с трудностями. К сожалению, для некоторых детей эти трудности остаются неразрешимыми и ведут к дезадаптации ребенка к школе.

Школьная дезадаптация, связанная с отклонениями в учебной деятельности, может быть у психически здоровых детей или у школьников с разными нервно-психическими расстройствами, но не распространяется на детей, у которых нарушение учебной деятельности вызвано олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами.

В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или невозможным [5].

У младших школьников наблюдаются такие проявления школьной дезадаптации, как неприспособленность к предметной стороне учебной

деятельности; несформированность мотивации учения, снижение интереса к учебе, отсутствие любознательности; неспособность произвольно управлять своим поведением, принять темп школьной жизни, гиперактивность, гипоактивность, неорганизованность, неусидчивость; невнимательность, импульсивность, забывчивость; "фобия школы".

Преодоление той или иной формы дезадаптации должно быть направлено прежде всего на устранение причин ее возникновения. Вместе с тем, как показывает реальная практика, учителя способны лишь констатировать факт неуспеваемости школьника, однако в большинстве случаев они не могут правильно определить ее истинные причины. Поэтому особую важность приобретает вопрос об анализе причин школьной дезадаптации.

Ряд авторов (И. В. Дубровина, Р. В. Овчарова и др.) среди причин дезадаптации ребенка к школе выделяют недостаточную "школьную зрелость", социально-педагогическую запущенность, предполагающие функциональную, умственную и эмоционально-волевою, социальную незрелость. При этом у ребенка не сформирована мотивация учения, он недостаточно владеет ведущими мыслительными операциями, не осуществляет планирование деятельности и самоконтроль. У него слабо развиты навыки вербального общения, мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация. Кроме того, у этих детей проявляется несформированность свойств субъекта деятельности, общения, самосознания, что концентрированно выражается в нарушенном образе "Я" [6; 7].

Причиной дезадаптации могут быть эмоциональные расстройства. Г. М. Бреслав выделяет ряд нарушений эмоционального развития в детском возрасте:

- отсутствие эмоциональной децентрации, которая проявляется в неспособности сопереживать другому человеку ни в реальной ситуации, ни при слушании сказок. Отсутствие эмоциональной децентрации негативно влияет на развитие просоциальной мотивации;
- фиксированность эмоционального состояния, привязанность к ситуации, что обуславливается низкой подвижностью процессов возбуждения и торможения;
- отсутствие эмоционального предвосхищения. Без возвращения в прошлое невозможно возникновение стыда, угрызений совести, формирование произвольной регуляции поведения;
- отсутствие синтонии, то есть способности откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого;
- отсутствие чувства вины как специфического явления эмоциональной саморегуляции;

– негативные эмоции и страхи, замкнутость, агрессивность [2].

Причиной дезадаптации могут быть также нейропсихологические патологии детей. Нейропсихологические профили дезадаптированных детей имеют разнообразный характер, так как в их основе лежат различные механизмы (дисфункции лобных, височных, теменных, затылочных, левополушарных, правополушарных, стволовых, комиссуральных отделов головного мозга).

В зависимости от локализации очага дисфункций у детей нарушается формирование так называемых школьных навыков и развивается дисграфия (частичное нарушение навыков письма); дислексия (частичное расстройство процессов овладения чтением); дискалькулия (нарушение формирования навыков счета).

Некоторые исследователи (Й. Лангмейер, З. Матвейчик, А. Сиротюк) обращают внимание на психическую депривацию в раннем детстве, так называемую материнскую депривацию, которая приводит к тяжелым расстройствам познавательной сферы личности. Установлено, что отсутствие тесных эмоциональных контактов ребенка с матерью или другими взрослыми, выполняющими воспитательные функции, уже в двухмесячном возрасте приводят к нарушениям развития, а в дальнейшем к школьной дезадаптации [4; 8]. Наиболее тяжело психическая депривация отражается на детях, имеющих легкую дисфункцию мозга.

Школьная дезадаптация может развиваться вследствие игнорирования учителем индивидуально-типологических особенностей младшего школьника, в частности его темперамента, хотя у детей 6–11 лет трудно определить, какие именно черты и какого темперамента проявляются в большей степени. Ведь в этот возрастной период жизнерадостность, подвижность, неумение сдерживать свои бурные эмоции свойственны почти всем детям. Однако они по-разному выражают радость, связанную с приятными событиями, или огорчение, печаль, досаду, вызванные какими-то неприятностями.

При работе с детьми-сангвиниками опытные учителя дают выход их энергии, стимулируют раскрытие потенциала и способностей в общественно полезном труде. Дети-сангвиники пытаются заниматься только легкой, приятной и интересной для них деятельностью и избегают сложного, неприятного, неинтересного. Поэтому необходимо с раннего возраста вырабатывать у них стойкость интересов, терпение, целенаправленность, привычку добросовестно выполнять и доводить до конца начатые дела.

В работе с детьми-холериками целесообразно проявлять заинтересованное понимание их душевного состояния, тактично предотвращать "срывы", учитывать мотивы поступков, приобщать к активной деятельности, связанной с проявлением инициативы. Следует

помнить, что занятость полезным делом направляет холериков на развитие положительных качеств личности.

В работе с флегматиком важно стимулировать проявления чувств ребенка, приобщать его к интересной деятельности, которая развивает эмоции и укрепляет веру в собственные силы, больше доверять ученику, давать возможность реализовать себя в посильных делах. При этом следует избегать демонстративных поручений, связанных с высоким темпом деятельности, и помогать ученику заниматься аутотренингом и самовоспитанием.

Особого внимания требуют дети-меланхолики, как правило слабые, с медленно протекающими процессами возбуждения и торможения. Учителю необходимо проявлять полное понимание чувств ребенка-меланхолика, тактично и заинтересованно проникать в его душевный мир, осуществлять моральную поддержку и укреплять его веру в собственные силы. Иногда полезно переключать переживания меланхоликов в русло переживаний коллектива.

Наиболее "опасны" в плане возможного нервного "срыва" и развития нервных заболеваний холерика и меланхолика, поскольку холерика очень подвижные, а меланхолики – очень медлительные дети. Чрезмерная медлительность или подвижность могут стать причиной неуспеваемости, в то время как сам вид темперамента не делает ребенка неуспевающим.

Во избежание проявлений дезадаптации учителю следует помнить, что темперамент изменить нельзя, а необходимо учить ребенка управлять им.

Значительные трудности испытывают дети с нейродинамическими нарушениями, которые обусловлены минимальной или легкой дисфункцией головного мозга, возникающей в результате гипоксии в период пренатального развития, соматических заболеваний в раннем детстве, физических и психических травм.

Основными признаками нейродинамических нарушений является гиперактивность детей с дефицитом внимания. Гиперактивность характеризуется избыточной двигательной активностью, беспокойством, суетливостью, многочисленными беспорядочными движениями, которые ребенок часто не замечает. Гиперактивные дети отличаются чрезмерной болтливостью, неспособностью усидеть на одном месте.

Дефицит внимания проявляется в трудностях концентрации, в снижении избирательности и выраженной отвлекаемости с частыми переключениями с одного занятия на другое. Такие дети характеризуются непоследовательностью в поведении, забывчивостью, неумением слушать и сосредоточиться, частой потерей личных вещей [8].

Нейродинамические нарушения связаны также с гипоактивностью, то есть со значительным снижением активности. Как и гиперактивность, она связана с недостаточной концентрацией внимания, обусловленной

ослабленностью нервной системы. Характерным недостатком гипоактивных детей является преобладание процессов торможения.

Школьники с этим нарушением отличаются заметным снижением двигательной активности, замедленным темпом психической деятельности, обедненностью диапазона и выраженности эмоциональных реакций. Эти дети малоподвижные, тихие, молчаливые, испуганные, постоянно "выпадают" из работы в классе, поскольку не могут самостоятельно включаться в выполнение даже доступных для них заданий, не успевают работать в одном со всеми темпе.

В заключение рассмотрения некоторых аспектов проблемы дезадаптации необходимо выделить следующие моменты:

- каждая из перечисленных причин дезадаптации встречается в изолированном виде крайне редко и, как правило, сочетается с другими, образуя сложную иерархизированную систему, представленную психолого-педагогическим, социально-педагогическим, нейропсихологическим и психофизиологическим уровнями;
- действие причин и факторов дезадаптации носит не прямой характер, а реализуется через цепь детерминантов;
- школьная дезадаптация происходит в неразрывной динамической связи с симптомами психического дизонтогенеза.

Литература

1. Адаптація дитини до школи / Упоряд.: С. Максименко та ін. – К., 2003. **2. Бреслав Г.М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990. **3. Бурменская Г.В.** и др. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М., 1990. **4. Лангмейер Й., Матвейчик З.** Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984. **5. Лусканова Н.Г., Коробейников И.А.** Диагностика школьной дезадаптации. – М., 1993. **6. Овчарова Р.В.** Практическая психология в начальной школе. – М., 1996. **7. Руководство** практического психолога: психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995. **8. Сиротюк А.Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М., 2003.

The important aspects of a school disadaptation of a younger pupil are concerned in the article. The author analyzes the causes of disadaptation of pupil learning at the initial stage at school among which psychopedagogical, neuropsychological and psychophysiological ones are mentioned.

Ю. И. Загородний, А. А. Кияшко

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Актуальность. Происходящие в нашей стране изменения не могут не отражаться на состоянии образовательной сферы, и прежде всего той ее части, которая касается проектирования и внедрения в практику различных педагогических инноваций. Процесс этот в значительной степени приобрел имманентный характер, что ставит под сомнение традиционные представления об образовании как консервативной общественной сфере. Здоровый консерватизм, заставляющий с большой осторожностью относиться ко всему, что может негативно отразиться на личности ребенка, уступает место стремлению подражать тем областям социально-экономической жизни, для которых инновационная деятельность и стабильное технологическое обновление являются условием их существования. Во всяком случае, в педагогической литературе последних десятилетий сказано немало о важности и необходимости обновления, реформирования, внедрения инновационных технологий и новомодных подходов, однако по пальцам можно пересчитать публикации, посвященные просчетам и негативным последствиям непродуманных преобразований.

Выход из создавшейся ситуации видится нам не столько в отказе от «массового педагогического творчества», сколько в разработке и внедрении в широкую педагогическую среду элементарных знаний о методологии педагогических исследований и творческой педагогической деятельности, принципов организации педагогического процесса, который был бы ориентирован на взаимодействие с открытой социальной средой.

Целью статьи является исследование феномена социального проектирования инновационных педагогических систем, алгоритмизация этого процесса, формулирование его основных принципов.

Мы рассматриваем проектирование в образовании как процесс создания нового содержания и технологий образовательного процесса, формирования общности педагогов и учащихся, выработки обновленного педагогического мышления, и на этой основе осуществление главной цели – переход образовательной сферы страны к новым парадигмальным основаниям. Если попытаться ответить на вопрос, зачем это необходимо и почему именно сейчас, то ответ будет не таким простым, как кажется на первый взгляд. Оставим множество убедительных аргументов, а обратимся к ведущему основанию проводимого реформирования. Нам представляется, что все многообразие реализуемых задач может быть сведено к достижению

генеральной цели – сделать педагога конкурентоспособным на жестком рынке образовательных услуг, в котором все большее место занимают неодушевленные и суррогатные формы образования – компьютерные технологии, Интернет, дистанционное обучение и др. В этом случае профессиональная педагогическая деятельность предполагает поиск оптимального соотношения между традициями и инновационной деятельностью, отечественным и зарубежным опытом, установленными нормами и творчеством.

Реализовать поставленные цели возможно, в случае если одним из критериев профессионализма педагога станет его способность к проектировочной деятельности в социально-педагогической сфере. Под проектировочной деятельностью мы, согласно установившейся традиции, понимаем особую теоретическую деятельность по построению новых моделей и на этой основе создание педагогических проектов, направленных на разрешение существующих противоречий. Данное определение не претендует на всеобъемлемость, тем более что на сегодняшний день в этом вопросе нет единой точки зрения. Наиболее известными являются следующие. Проектирование – это: «целенаправленная деятельность по решению задач» (Арчер); «принятие решений в условиях неопределенности с тяжелыми последствиями в случае ошибки» (Азимов); «отыскание существенных компонентов в какой-либо физической структуре» (Александр); «моделирование предполагаемых действий до их осуществления» (Буккер) [1, 14].

Важным нюансом в описываемой системе является то, что из различных видов проектирования нас интересует такой его вид, как социальное проектирование. Его характерными признаками являются следующие:

- разработка научно обоснованной модели рациональных характеристик социальных систем;
- нацеленность на объекты, которые не являются реальной социальной действительностью, но имеют перспективы стать ею;
- выявление тенденций развития социальных процессов, моделирование будущих социальных изменений, прогнозирование последствий социального творчества;
- интеграция гуманитарного знания в различные области общественной жизни, разрешение противоречий мышления и деятельности, вызванных различиями гуманитарной и технократической сфер;
- реализация политического подхода к создаваемому проекту, вызванного необходимостью оценки через призму его влияния на развитие общественных отношений;
- направленность на реальное улучшение качественных свойств объекта социальной действительности;
- оптимальность, понимаемая не только в финансово-экономическом и материально-техническом смыслах, но и как

возможность получения максимального результата при минимальных затратах, ориентация на конечный результат.

Все вышесказанное позволяет рассматривать социальное проектирование как некий прообраз, конструкт социальной действительности, причем в этом конструкте предусмотрено выделение специальных этапов, временных рамок, промежуточных критериев. Фактически реализация одного социально-педагогического проекта, по мнению П. Хилла, требует разработки 50–60 оригинальных «вспомогательных» идей [2].

Важнейшей составляющей социального проектирования является проектирование социально-педагогическое, которое, по определению В. И. Загвязинского, должно осуществляться с учетом сложности и многофакторности самого образования и системы его социальных связей, что обуславливает необходимость многоаспектного подхода, имеющего значение общего принципа [3, 14].

Социально-педагогический аспект такого вида проектирования обусловлен именно его многоаспектностью. Суть ее в том, что «чисто» педагогические задачи могут быть решены во взаимодействии с такими близкими к образованию сферами, как культура, здравоохранение, молодежная политика, спорт. В таком широком социальном контексте можно с высокой степенью научной доказательности говорить, что система образования (или ее отдельные звенья) может быть успешно спроектирована как:

- часть жизни субъектов образовательного процесса;
- самостоятельная структура социальной жизни общества;
- организованная сеть учреждений образования различного уровня;
- составная часть общеевропейской образовательной системы (что особенно важно в связи со включением Украины в Болонский процесс);
- содержание и технологии учебно-воспитательного процесса;
- система отношений, возникающих между всеми субъектами образовательного процесса.

Принципиальной задачей, от решения которой зависит овладение педагогами основами проектировочной деятельности, является создание и апробация общего алгоритма проектирования в системе образования. Анализ литературы по этому вопросу позволяет представить подобный алгоритм в следующем обобщенном виде:

- 1) определение целей и задач предполагаемого социально-педагогического проекта;
- 2) сбор информации о моделируемом объекте и определение свойств и качеств, задаваемых как необходимые;
- 3) диагностика развития проекта в системе социальных отношений, ее конкретизация на региональном уровне;
- 4) определение условий и факторов, от которых зависит реализация целей;
- 5) этапное и временное структурирование процесса проектирования;
- 6) формирование технологических средств реализации, выработка идеологии успешной

реализации социально-педагогического проекта; 7) разработка критериев оценки достигнутых результатов; 8) диагностика полученных результатов; 9) концептуализация идеи и алгоритмизация путей ее достижения с целью распространения полученного опыта.

Практическая реализация в процессе социального проектирования указанного алгоритма свидетельствует о том, что в профессиональном становлении педагога произошли существенные изменения, суть которых состоит в «восхождении» от стихийно-эмпирического уровня научного поиска к осознанно-эмпирическому, а впоследствии и к научно обоснованному. Сам процесс освоения, а затем и реализации педагогом алгоритма социального проектирования становится фактором развития инновационных образовательных систем. В этом процессе особое место принадлежит целостности восприятия педагогом педагогической действительности, его умению охватывать все многообразие социальных связей и отношений, способности дифференцированно подходить к оценке роли различных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности.

Надежным теоретико-методологическим ориентиром в этом случае может служить целостный подход, использование которого привносит следующие особенности в инновационную деятельность:

- необходимость основываться на принципах личностного подхода;
- стойкая мотивированность на поиск нового в целевых, содержательных и процессуальных характеристиках педагогической действительности;
- творческий характер исследовательской деятельности;
- организация поиска в форме опытно-педагогической или опытно-экспериментальной работы.

Результатом такой деятельности являются реальные проекты, направленные на изменение традиционной системы образования – она становится инновационной образовательной системой. В процессе реализации социально-педагогического проекта происходит переход от поэлементного проектирования отдельных сторон педагогического процесса к проектированию целостной модели инновационной школы и построению на этой основе новой педагогической практики.

Важнейшей особенностью социально-педагогического проектирования является то, что в подавляющем большинстве случаев исследователю приходится иметь дело с системными объектами. Для системных объектов в сфере образования характерны такие признаки:

- неповторимость и уникальность, так как любая педагогическая система не может быть воспроизведена без изменений;
- слабая прогнозируемость реального взаимодействия всех компонентов системы в реальной ситуации. Объективная невозможность точного предсказания поведения структур, компонентов и отношений системы при переносе ее в иные условия;

- целенаправленность и самоуправляемость системы, способной до определенного уровня реализовать функцию самосохранения, саморазвития;
- динамичность развития системы, для которой характерна постоянная смена фаз: зарождение → возникновение → развитие → становление → эволюционирование → разрушение → зарождение...

Проектирование педагогических инновационных систем требует не только постоянной рефлексии и анализа своих действий. Не менее важна организация постоянного мониторинга, необходимость которого определена задачей изучения педагогических закономерностей и особенностей развития личности. Такая постановка вопроса определяется целью любой педагогической системы, для которой личность является системообразующим началом.

Вышесказанное позволяет сформулировать основные принципы, реализация которых обеспечивает эффективность процесса социально-педагогического проектирования. К ним мы относим:

- комплексный подход к процессу проектирования, предполагающий учет изменений, которые происходят в окружающей социальной среде;
- непрерывность организации мониторинга за процессом проектирования, выделение и контроль над этапами проектной деятельности;
- оптимальность, предполагающая выделение основного звена в проектной деятельности, нацеленность на конечный результат;
- нелинейность развития педагогических систем, предполагающая готовность проектанта к возникновению незапланированных в проекте «нештатных ситуаций», стохастичность развития спроектированной системы, ее «самостоятельный» характер.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что проектирование представляет собой целенаправленное воздействие исследователя на педагогическое пространство, целью которого является актуализация процессов саморазвития личности, создание оптимальных условий для ее полной самореализации.

Литература

1. Ломакина О.Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика: Монография. – Волгоград, 2002. **2. Хилл П.** Наука и искусство проектирования: Методы проектирования, научное обоснование решений. – М., 1973. **3. Методология** и технология комплексного социально-педагогического проектирования (региональный уровень): Коллект. монография / Под ред. В. И Загвязинского. – Тюмень, 1997. **4. Крюкова Е.** Методологические основания проектирования педагогических систем // Методология

диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. ст. – Волгоград, 2003.

The central place of the article is occupied by such an important aspect of pedagogical creativity as making socio-pedagogical projects. The author pays great attention to the following items of project developing process as making algorithm of the socio-pedagogical project. Not less attention is paid to defining the basic principles of project-making.

УДК 130.3: 378

Т. О. Зюзіна

**ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ Й МЕТОДИКИ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Культура завжди йде попереду освіти, відкриваючи їй нові напрями розвитку. Від того, наскільки повно до культурних новацій будуть залучені широкі верстви людей, тобто від освіти, багато в чому залежить подальший прогрес культури. Освіту й культуру, таким чином, можна визначити як взаємозалежні елементи, що визначають якісний стан суспільства. А проблема культуровідповідності освіти, тобто – відповідності характеру освіти визначеному етапові розвитку культури суспільства, є центральною проблемою, від вирішення якої залежить висування тієї чи іншої мети освіти, розбудова її змісту та методів.

В умовах реформування системи вищої освіти в Україні осмислення проблем навчання й виховання в широкому соціально-культурному контексті є одним з найважливіших завдань сьогодення.

Сучасні вчені прагнуть досягнути загальнокультурний сенс масштабних процесів глобалізації, розглянути проблему в культурно-історичному та соціокультурному ракурсах, знайти культурні альтернативи цьому явищу. Надзвичайно важливим суспільним завданням є розробка програм соціально-економічних та морально-психологічних перетворень, котрі могли би блокувати певною мірою негативний ефект від глобалізації.

Освітні процеси розглядаються як серйозний чинник протистояння дегуманістичним тенденціям глобалізму. Серед важливих завдань, які ставляться перед освітою в нових соціокультурних умовах, особливу місію відводять гуманітарній підготовці. Проблеми гуманітаризації та гуманізації вищої освіти комплексно розглядаються в працях В. Андрущенко, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Култаєвої, О. Сидоренка.

У структурі гуманітарної освіти значна роль належить дисциплінам, що презентують культуру й мистецтво. Проблемне коло:

культура – мистецтво – освіта – розглядаються в дослідженнях В.Бітаєва, В.Безклубенка, Л.Масол, Н.Миропольської, М. Кагана, О. Рудницької, М. Поповича, С.Черепанової, Л.Щолокової та ін.

Характерною особливістю сьогодення є те, що художні цінності нібито наново усвідомлюються у своїй культурологічній значущості. Осмислення проблем теорії та історії культури з галузі професійної освіти переходять у галузь масової педагогічної практики, поступово перетворюючись в одну із загальних функцій культури, у діяльність універсальну, як за обсягом широких верств населення, так і за різноманітністю сфер мистецтва, що залучаються до виховання.

В основі цього процесу – нове розуміння соціальних функцій культури в умовах розвитку засобів масової інформації, на фоні кризи гуманістичних цінностей; посилення ролі цих функцій – у процесах соціальної інтеграції суспільства, збереження його фізичного та духовного середовища, відтворення достатнього рівня духовної активності, духовної енергії суспільства.

Культурологічна освіта сьогодні перетворюється у сферу соціальної практики, що покликана не тільки підтримувати авторитет гуманістичних цінностей, але й забезпечити їх культивування, у крайньому випадку, на рівні особистісних переконань та переваг. У відповідь на констатацію кризи гуманізму прихильники культурологічної освіти пропонують соціально-педагогічні засоби, що допомагають, на їх думку, самовизначенню людини в культурі й житті.

Учені впевнені, що сьогодні ми, як ніколи, залежимо від культури, від рівня її розвитку, від доступності високої культури для молоді, від ступня залученості культури до освітньо-виховного процесу. Усе це викликало зміни в структурі гуманітарної підготовки учнівської молоді, визначило стратегію її реформування.

Культурологічний підхід до питань навчання й виховання сформувався в останній чверті ХХ століття і знайшов відображення в роботах В.Біблера, Г.Балла, І.Відта, Н.Крилової, Т.Миролюбової, О.Дубовика, І.Красильникова.

Серед традиційних напрямків гуманітарної освіти в навчальних закладах України в останні десять–п'ятнадцять років з'являється новий вектор – культурологічний.

Культурологічна освіта досліджувалась у таких аспектах: культура як предмет культурологічної освіти (Ю.Афанасьєв, Є.Бистрицький, Б.Єрасов, М.Каган, С.Кримський, Е.Маркарян, В.Межуєв, Е.Орлова, Ю.Павленко, М.Попович, В.Розін, А.Флієр), культура як фактор становлення особистих і професійних якостей студентів вищої школи (Г.Васянович, Г.Дегтярьова, Л.Зеліско, Л.Настенко, Л.Руденко, О.Шолокова, М.Лещенко), фахово спрямовані моделі педагогічної підготовки професіонала (Л.Кондрацька, В.Маслов, Т.Рейзенкінд, О.Вознюк, Г.Онкович, З.Донець), методичне забезпечення окремих компонентів культурологічної освіти студента (Г.Падалка,

О.Рудницька, Г.Філіпчук, Г.Тарасенко), культурологічна освіта майбутнього педагога на матеріалі вивчення навчальних курсів “Культурологія” і “Українська та зарубіжна культура” (О.Шевнюк).

Предмети культурологічного циклу посіли стабільне місце в навчальному процесі вищої школи.

З появою навчальної дисципліни «культурологія» в науковий обіг увійшло поняття «культурологічна освіта». Сьогодні воно перебуває в стадії становлення. З моменту своєї появи поняття це трактується широко, не обмежуючись лише вивченням дисципліни «культурологія».

В Україні концепція гуманітарної освіти передбачає вивчення дисциплін, спрямованих на глибоке осягнення проблеми місця й ролі людини в історії світової цивілізації. Це, насамперед, такі предмети, як естетика, етика, історія вітчизняної і світової культури, культурологія, українознавство. На думку Л.Т. Левчук, їх поєднує загальний принцип “культуротворення”. Аналіз філософської й педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що «культурологічна освіта» сьогодні трактується як сукупність проблем морального, естетичного виховання, художньої освіти, що в цілому сприяють інтелектуально-емоційному розвитку особистості. Культурологічний напрямок освіти проходить стадію становлення, яка потребує вирішення цілої низки проблем.

Визначення специфіки навчальних дисциплін культурологічного циклу в гуманітарному блоці підготовки майбутніх педагогів – проблема, що поки залишилась поза увагою науковців і потребує дослідження

У надрах самого культурологічного знання активно проходить процес диференціації, що призвело до формування кількох підходів у розгляді проблем культури.

Провідні вчені розробляють, зокрема, такі підходи: філософський (В.Межуєв, Г.Драч); природничо-науковий (О.Орлова); історичний (Л.Левчук, В.Бокань, Е.Подольська, А.Флієр); соціологічний (Б.Єрасов); гуманітарний (О.Шевнюк, Л.Кормич, В.Багатський, В.Розін). Виникає питання: яка “культурологія” повинна бути репрезентована у вузівському навчальному курсі. Одні відстоюють необхідність синтезу культурологічних предметів та знань на основі одного визначеного підходу, інші – виступають за поєднання в культурології різних підходів, треті – вважають за можливе й навіть необхідне вибудувати курс як сукупність культурологічних практик – засобів розвитку ціннісної особистісної суб’єктивності.

У викладанні культурологічних дисциплін надзвичайно важливим, як вважають спеціалісти, є підхід, котрий виступає й методологічною основою дидактичної організації його змісту, і зумовлює форми навчальної діяльності.

Аналіз педагогічної практики та спеціальної літератури показує, що визначались різні підходи у викладанні культурології, історії і теорії

світової та вітчизняної культури: історичний, філософський, художній, еkleктичний, аксіолого-типологічний, феноменологічний та інші. Постає питання виявлення потенціалу кожного з них.

Щодо структури базового навчального курсу, а сьогодні таким вважається “Культурологія”, то з точки зору деяких спеціалістів вона повинна бути блоковою, динамічною, придатною до трансформації залежно від обізнаності аудиторії в галузі культури й мистецтва та цільової зорієнтованості.

Як свідчить педагогічний досвід, формується тенденція перетворення культурологічних курсів у інформаційно перевантажене, абстрактно-логічне знання, що призводить до втрати їх специфіки й знижує ефективність у вирішенні проблем розвитку духовності.

Пошук методичних підходів до викладання культурологічних дисциплін, як наголошують науковці й практики, є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення.

У науково-педагогічній літературі зазначається, що можливими концептуальними підходами до культурологічної підготовки можуть бути: елементарно-просвітницький, логіко-методологічний, креативний. Доцільність їх використання в різних педагогічних умовах потребує вивчення.

Сутнісною характеристикою культурологічної підготовки є гармонійна рівновага раціонального й морального та емоційно-естетичного компонентів. Її цілі й принципи повинні знайти адекватний механізм своєї реалізації.

Діячі освіти традиційно вбачають у мистецтві майже панацею від багатьох соціальних проблем, що вважають його засобом збереження сучасного суспільства, оскільки воно є важливим чинником духовного розвитку особистості. Продовжуючи філософську традицію, сучасні вчені М.Каган, Ю.Лотман, А.Еткінд, В.Давидович, Ю. Жданов, В.Бранський, В.Доманський та інші розглядають мистецтво як самосвідомість культури. Проте сьогодні формується тенденція “вимивання” вивчення мистецьких творів у системі культурологічних дисциплін. Культурологічні дисципліни все більшою мірою представляють філософське знання в абстрагованому вигляді. При цьому у світовій і вітчизняній педагогічній теорії та практиці накопичено значний досвід використання мистецтва в системі загальної освіти (Б.Кабалевський, Б.Неменський Л.Предтеченська, Б.Юсов, Т.Шевченко, Ю.Солодовников, О.Пархоменко, О.Щолокова, Л.Ващенко, Н.Миропольська, Л.Масол), що необхідно залучити до розробки стратегії духовно-морального розвитку особистості засобами мистецтва в процесі вивчення культурологічних дисциплін.

Важливим завданням є визначення ролі й місця мистецтва в культурологічній підготовці відпрацювання програм «художнього супроводу» аудиторного вивчення культурологічних дисциплін.

Необхідно умовою культурологічної підготовки є єдність теоретичного й художнього компонентів. Це обумовлює необхідність пошуку механізму їх інтеграції в навчально-виховному процесі.

Нова епоха стала початком фундаментальних змін у педагогічній свідомості, виникла потреба у створенні освітянської моделі, в основі якої – прагнення використати цінності всього простору культури для вирішення сутнісних проблем сьогодення. Проте для вільного орієнтування в різних пластах культури людині не обов'язково детально освоювати кожен з них (ми приєднуємося до точки зору мінімалістів в опозиції „мінімалісти – максималісти”, що склалася у світовій педагогічній думці з приводу опанування надбань світової художньої культури). Твори різних видів мистецтва, що мають бути включені для ознайомлення чи вивчення, у процесі культурологічної підготовки доцільно обирати з позицій того, наскільки вони необхідні й достатні для конструювання розвиваючого середовища, наскільки здатні забезпечити пріоритет розвиваючої й підтримуючої складових перед інформаційною. Необхідно розробити методики виявлення й використання розвиваючого потенціалу змісту феноменів художньої культури (мистецьких творів), що повинні бути співзвучними ідеям сучасної педагогічної науки початку XXI століття, яка трактує освіту як принципово незавершений і безперервний процес освоєння всього культурного надбання.

Актуальними є проблеми комунікативних стратегій інтеграції мистецтва й освіти в університетському просторі, вирішення якої може стати засобом підвищення ефективності університетських програм морально-естетичного виховання студентської молоді, набуває значущості проблема дослідження етичного аспекту в процесі вивчення культурологічних дисциплін.

Актуальним є розробка концепції культурологічної підготовки в цілому в педагогічному університеті, що обумовлює необхідність вирішення низки методологічних і методичних проблем.

При обґрунтуванні сутнісної специфіки професійної підготовки вчителя наголошується на формуванні готовності до виховної діяльності. Це зумовлює специфіку культурологічної освіти в педагогічних університетах. У процесі культурологічної освіти створюються такі умови: по-перше, для ґрунтовного осмислення морально-етичної проблематики; по-друге, для глибокого розуміння виховного потенціалу мистецтва; по-третє, оволодіння технологією використання культурно-мистецьких явищ для духовного розвитку школярів. Культурологічну підготовку можна розглядати як професійно значущу складову педагогічної освіти.

Це обумовлює необхідність розробки наукових засад складу й змісту культурологічної підготовки майбутніх учителів та адекватних їм методів реалізації; системи позанавчальної роботи культурно-освітньої спрямованості.

Остання третина ХХ ст. стала часом формування культурологічного підходу до питань навчання й виховання. Постає необхідним виявити історичні передумови та чинники, визначити розвиток ідей культурологічного забезпечення освітньо-виховного процесу у світовій та національній філософсько-педагогічній думці. Поширюється тенденція розгляду культурологічних аспектів вищої освіти. Сьогодні виникає потреба ці досягнення вітчизняної педагогіки вписати у світовий педагогічний процес, зіставляючи їх із зарубіжними інноваціями. Необхідно виявити основоположні ідеї й оцінити їх педагогічний потенціал для сучасного освітнього процесу, зорієнтованого на особистісний розвиток учнівської молоді, проаналізувати методологічні підходи, які вибираються для їх реалізації.

Потребує висвітлення цілісної розробки проблема сутності культурологічної підготовки як чинника реалізації стратегії гуманітаризації та гуманізації освіти, її системоутворюючих принципів. Предметом дослідження повинні стати концепції культурологічної освіти, їх еволюція протягом останньої третини ХХ ст., сучасне розуміння його соціокультурної значущості.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також практичного досвіду викладання культурологічних курсів у вищих закладах освіти дозволяє зробити висновок, що в численних і вагомих за теоретичними й прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишається поза увагою проблема комплексного дослідження теоретико-методологічних засад культурологічної підготовки як складової гуманітарної освіти, зокрема в педагогічних університетах, останнє зумовлює доцільність розгляду теоретико-методологічних засад культурологічної підготовки, яка сьогодні розглядається як сукупність академічних знань, отриманих у процесі вивчення циклу дисциплін: “Естетика”, “Етика”, “Історія вітчизняної і світової культури”, “Культурологія” (тобто циклу культурологічних дисциплін) і культурологічних практик як засобів розвитку ціннісної особистісної суб’єктивності.

Література

- 1. Сидоренко О.** Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні // Вища освіта України. – 2001. – №2.
- 2. Шевнюк О.** Культурологічна освіта майбутнього вчителя // Мистецтво та освіта. – 2003. – №3.
- 3. Левчук Л.Т.** Основи естетики: програма для спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю / Укл. Л.Т.Левчук, О.І. Оніщенко. – К., 2002.

The problems of theory and methodics of culturological education for students of Pedagogical University.

At this article are shown the problems of theory and methodics of culturological education for students of Pedagogical Universitie's.

УДК 378.036

Е. Н. Иванова

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Современный этап развития общества, обостривший процесс поиска человеком смысла существования и своего места в мире, ставит перед высшей школой новую задачу – гуманизацию образования, направленного на формирование у студенчества духовности, творческих стремлений, ценностных установок как необходимых условий развития гармоничной и целостной личности.

Воспитание человека высокой эстетической культуры предполагает решение задач, среди которых особое значение приобретает организация управления процессом формирования всесторонне развитой личности будущего инженера-педагога. Под научным управлением понимается сознательное, основанное на достоверном знании систематическое воздействие субъекта управления (управляющей системы) на социальный объект (управляемую подсистему) с целью обеспечения и эффективного функционирования и развития, достижения поставленной цели.

Управление процессом формирования эстетической культуры студентов инженерно-педагогического факультета, являющимся неотъемлемым элементом воспитательной работы, представляет собой составную часть научного управления социальными процессами. «Управлять обществом научно, – пишет В. Г. Афанасьев, – это значит познавать, выявлять закономерности, выявлять прогрессивные тенденции общественного развития (планировать, организовывать, регулировать, контролировать), его движения в соответствии с этими тенденциями».

Теория управления процессом формирования культуры личности формируется в рамках общей теории социального управления. В систему формирования культуры личности, выступающую разновидностью, частным случаем социального управления, входит такая ее составная часть, как система формирования эстетической культуры, в рамках которой, как и в любом направлении воспитательного процесса, осуществляется функционирование информации в рамках триады «субъект – средство – объект», образующих самостоятельный механизм.

Управление формированием эстетической культуры личности, эстетическим воспитанием включает в себя вопросы управления отдельными сторонами данного процесса. В рамках управления системой воспитания можно выделить особенности управления субъективным составом механизма воспитания, системой объекта, системой средств, форм и методов работы, а также окружающей средой – совокупностью сознательно действующих и стихийных факторов.

Специфика управления духовной сферой заключается в том, что взаимосвязь субъекта, а также взаимообусловленность различного уровня субъектов управления выражены не столь четко, как в производственной сфере. В духовной сфере связь каждого субъекта с соответствующим объектом осуществляется через множество звеньев, совокупность которых составляет объективную и субъективную стороны системы управления. Отсюда в общем виде механизм управления формированием эстетической культуры студентов, его технологии предстают как единство субъективной и объективной сторон системы управления формированием личности. Данное единство использует различные средства и методы эстетико-воспитательного воздействия с целью достижения установленных целей и конкретных задач, лежащих в основе планов и программ управления на каждой из стадий управленческого процесса.

Научное управление эстетическим воспитанием личности охватывает все стороны формирования эстетической культуры: овладение с помощью всех воспитательных средств, форм, методов определенной совокупностью знаний эстетики – теоретической основы эстетического воспитания; формирование эстетического отношения к действительности, способности и потребности во всех сферах деятельности утверждать эстетический идеал.

Субъект эстетико-воспитательной работы – решающее звено, определяющее направление и ход развития воспитательного процесса в учебном заведении. В первую очередь этим субъектом выступает воспитатель-педагог, тот, кто непосредственно осуществляет воспитание. От уровня его подготовки, умения воздействовать на воспитуемого зависит общий успех всей работы.

Эстетико-воспитательная деятельность как вид человеческой деятельности вызвана к жизни определенными потребностями. В основе этого вида целеполагающей деятельности заложены определенные целевые установки. Перспективная цель имеет свою направленность – общий процесс формирования личности исторически нового типа. Достаточно сложный и длительный процесс содержит в себе промежуточные задачи, решение которых зависит от характера целеполагающей работы субъекта воспитания.

На практике реальный процесс целеполагания не заканчивается достижением конечного результата, прекращающим развитие объекта. В ходе всякой деятельности в зависимости от промежуточных результатов

происходит корректировка первоначально поставленной цели. На каждом последующем этапе реализации управленческого решения данная цель корректируется на основе ввода новой информации о состоянии процесса целеполагания: возможностей субъекта, динамики объекта, связи между ними, наличных средств и методов работы.

Воспитатель всегда преследует конкретную цель, определяемую этапом социализации человека – объекта воспитания. Это реализация информативной задачи (этап информирования) или задача привития прочных убеждений (этап формирования ценностно-эстетических отношений), задача привития навыков утверждения эстетического идеала в деятельности (этап формирования высокоактивной в эстетическом отношении личности). Решение данных задач призвано сформировать у будущего инженера-педагога систему научного мировоззрения, убежденность, активную жизненную позицию, высокую эстетическую культуру.

Поскольку научное мировоззрение личности студентов инженерно-педагогических специальностей формируется на познавательном и практически-действенном уровнях, необходимо процесс выработки у личности эстетических убеждений довести до активного действия в соответствии с эстетическим идеалом. Отсюда утверждается следующая направленность: от стадии приобщения к эстетическим знаниям через стадию формирования прочных эстетических убеждений (ценностно-эстетических отношений) к стадии привития навыков преобразовывать мир по законам красоты. В результате будущий инженер-педагог обретает способность включаться не только в объективный, но и в субъективный состав эстетико-воспитательного процесса.

В ходе направленной социализации личности используются различные методы и средства, призванные ускорить данный процесс, добиться приобщения к различным сферам деятельности, сформировать систему научного мировоззрения. Управление личностью, ее воспитанием имеет три уровня, или метода, – авторитарный, стимулирующий и мотивационный. Применительно к студенчеству, готовящемуся к выполнению функций высококвалифицированных специалистов, в эстетическом отношении, – мотивационный метод воздействия, когда необходимые цели и интересы превращаются в личностные установки и убеждения.

В управлении процессом формирования эстетической культуры будущего инженера-педагога особую роль играет учебный процесс, его формы. Объясняется это тем, что расширение объема эстетических знаний, формирование эстетического сознания, эстетических потребностей, эстетического идеала происходит в учебном процессе, который является основой формирования эстетической культуры. В процессе обучения будущий инженер-педагог получает минимум эстетических знаний, который позволяет ему в дальнейшем

самостоятельно пополнять их, повышать уровень своей эстетической культуры.

Формирование эстетической культуры будущего инженера-педагога, являясь составной частью воспитательной работы высшего учебного заведения, базируется на общей методике воспитательного процесса. Содержание его определяется общими принципами воспитательной деятельности в условиях общества. Поскольку эстетическое сознание – самостоятельная форма общественного сознания, своеобразие его формирования проявляется в выборе средств и методов, принципов воспитания, которые определяют методическую и организационную стороны управления эстетико-воспитательным процессом.

В качестве основных принципов выступают дифференцированность, систематичность, последовательность, преемственность воспитательного процесса, его всесторонность, планомерность.

Каждая личность в значительной мере по-своему реагирует на процесс воспитания и своеобразно, неповторимо усваивает воспитательно значимую для нее информацию. Ориентация личности на определенные эстетические ценности дает возможность выделять различные элементы эстетического сознания на уровне личности. В одном случае внимание будет уделено воспитанию эстетического чувства, в другом – формированию эстетических вкусов и т. д. Таким образом, расширяются возможности для формирования индивидуального эстетического сознания, выработки у студента потребности в его совершенствовании. Целенаправленное эстетико-воспитательное воздействие на будущего инженера-педагога должно носить организованный, последовательный, систематический характер, отличаться согласованностью и координированностью действий, что обуславливается необходимым уровнем организации и руководства эстетическим воспитанием в системе воспитательной работы учебного заведения.

Руководство воспитательным процессом и эстетико-воспитательной работой на горном факультете осуществляется системой различных органов вузовского управления: администрацией, общественными организациями, академическими органами (совет, методический совет), органами студенческого самоуправления.

Управление воспитательным процессом в вузе предусматривает не только дифференциацию целей, задач, средств и методов, но и их координацию, прежде всего координацию деятельности субъекта воспитания – деканата, кафедр, кураторов.

Организация горного факультета, выполняя ведущую роль в управлении воспитательным процессом, осуществляет общее руководство организацией воспитания. Воспитательные функции администрации получают специальное организационное оформление в

деятельности заместителя декана по воспитательной работе. Органы студенческого самоуправления, принимая непосредственное участие в организации планирования и совершенствования воспитания студенческой молодежи, способствуют повышению уровня эстетической культуры будущего инженера-педагога.

Планирование содержания воспитательного процесса в виде специальных организационно-методических мероприятий, создающих конкретную воспитательную ситуацию, предписывает воспитателю необходимый предел действий, который обеспечивает определенный эстетико-воспитательный эффект. При рассмотрении основных принципов управления процессом формирования эстетической культуры будущего инженера-педагога, его эстетическим воспитанием важно в научно-методическом отношении представлять содержательную сторону этого процесса, выражаемую целью и задачами, соответствующими требованиями общества. Цель – это ожидаемое состояние системы, предполагающее достижение заранее определенного результата. Цели определяются по срокам достижения (долгосрочные, среднесрочные, краткосрочные); по значению (глубина преобразований); по времени действия (постоянные и переменные). Цели неразрывно связаны со средствами.

Конечным результатом системы эстетико-воспитательной работы в вузе является эстетически развитая личность специалиста высокой квалификации. Цель эстетического воспитания горного факультета – формирование у студентов инженерно-педагогических специальностей эстетического отношения к явлениям действительности во всех сферах жизни общества, выработка у студенческой молодежи эстетического сознания как системы психогносеологических образований, способности и потребности преобразовывать мир по законам красоты, утверждать эстетический идеал в повседневной деятельности и будущей профессиональной деятельности.

Данная перспективная цель должна быть реализована за время обучения студента на факультете, т. е. это долгосрочная цель, достижение которой обуславливается решением среднесрочных целей, подцелей, которые в практике воспитательной работы называются задачами.

Анализ планов воспитательной работы на факультете свидетельствует о том, что в планировании имеют место недостатки методологического и методического характера. Во многих планах воспитательной работы кураторов не предусмотрены меры по руководству самовоспитанием студентов, в частности эстетическим самовоспитанием. В результате управление воспитанием не доводится до регулирования процесса самовоспитания.

Принципы комплексности и системности предполагают:

✓ единство, взаимосвязь, взаимообусловленность всех видов воспитательной деятельности (патриотическое, трудовое, нравственное, умственное, эстетическое воспитание и др.);

✓ учет воспитательных возможностей основных форм организации труда, быта и досуга студентов; единство учебного процесса, учебно-исследовательской работы, производственной и педагогической практики, мероприятий, проводимых деканатом, кураторами, студенческим советом во внеучебное время;

✓ преимственность, непрерывность, последовательность в определении задач, выявлении организационных форм, средств, методов каждого вида воспитания в единой системе;

✓ учет особенностей студенчества как специфической социальной группы:

а) социально-педагогических особенностей;

б) особенностей учебы и бытовых условий;

в) особенностей профориентации, специфики инженера-педагога;

г) особенностей двух периодов социализации: адаптации бывших абитуриентов к условиям вуза и подготовки к выполнению обязанностей будущего инженера-педагога.

В организации научной системы управления формированием эстетической культуры студента инженерно-педагогических специальностей имеет большое значение принцип учета объективной достоверности, всесторонней и своевременной информации о структуре объективных условий и субъективных факторов, воздействующих на личность студента, о тенденциях изменения эстетических ценностей студенческой молодежи. Другая сторона – оценка результатов воспитания, влияния уровня эффективности эстетико-воспитательной работы со студентами инженерно-педагогических специальностей, включая воспитание эстетической культуры.

Группу показателей, характеризующих активность студентов в основных сферах их деятельности, можно представить следующим образом: в учебе (результаты учебы, дисциплинированность, творческое отношение к учебному процессу); в научно-исследовательской работе; во внеучебной деятельности; в повышении общеобразовательного и культурного уровней; в развитии индивида; в межличностных отношениях.

Все эти сферы деятельности будущего инженера-педагога, взятые в единстве, позволяют установить показатель эффективности системы воспитания, включающий эстетико-воспитательную работу. Данный показатель можно обозначить как степень активности студента. Интегральными показателями эффективности процесса воспитания, включая и эстетическое воспитание будущих инженеров-педагогов, являются убежденность, морально-эстетическая культура, высокая степень активности личности. Реализация указанных выше принципов

эстетического воспитания будет способствовать эффективному протеканию процесса управления формированием эстетической культуры будущих инженеров-педагогов.

Формирование эстетической культуры личности будущего инженера-педагога тесно связано с существующей системой эстетического воспитания и зависит от конкретных форм и методов, которые применяет общество в его целенаправленном развитии.

Культуру личности формируют такие сферы, как труд, учеба, быт, общение с другими людьми и т. д. В каждом отдельном случае правильно говорить об их специфике и необходимости целенаправленного воспитательного процесса, отвечающего задачам формирования высокой эстетической культуры.

Рассуждая об эстетической культуре студентов инженерно-педагогических специальностей, можно говорить о важности целенаправленного ее формирования, о месте и роли эстетического воспитания в социальном воспроизводстве человека.

Эстетическое воспитание интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, оптимизирует поведение, расширяет возможности совместной деятельности студента.

Литература

1. **Верб М.А.** Эстетические потребности и духовное развитие личности – Л., 1981. 2. **Дмитриева Н.А.** Вопросы эстетического воспитания. – М., 1956. 3. **Коган Л.И.** Цель и смысл жизни человека. – М., 1984. 4. **Яковлев Е.Т.** Эстетика: Учеб. пособие. – М., 2000.

Being a component of educational work forming of future engineer – teacher by aesthetic culture is based on the common methods of the educational process. Its content is defined by common principles of the educational activity in the circumstances of society. Managing the process of forming of aesthetic culture of students of the engineering – pedagogical faculty is an inalienable element of educational work, particular attention being paid to the educational process and its forms.

УДК 377+681.3

Н. В. Карчевская

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Система инженерно-педагогического образования предназначена для подготовки, переподготовки и повышения

квалификации преподавателей профессионально-технических заведений, высших учебных заведений I–II уровня аккредитации, технических лицеев и профильных классов общеобразовательных школ, а также учебных центров и отделов производственного обучения промышленных предприятий. Цель инженерно-педагогического образования – удовлетворение потребностей общества в квалифицированных педагогических кадрах, способных выполнять ряд функций, как-то: прогностическую, методическую, обучающую, воспитательную, контрольно-диагностическую, научную, организационную, производственно-техническую.

Стандартные производственные функции – проектировочная, организационная, управленческая, исполнительская и техническая – содержат типовые задачи деятельности, которые выполняются специалистами как в образовании, так и на производстве [1]. Учитывая, что основное назначение инженера-педагога – преподавательская деятельность, большое значение имеют, кроме профессиональных, также мировоззренческие и гражданские его качества.

В работах Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина [2], И. Б. Васильева рассматриваются профессионально-значимые качества педагога, приведена обобщенная профессиограмма инженера-педагога [3], но не отражены условия и средства измерения, фиксирования и совершенствования профессионально важных качеств. В работе И. Б. Васильева [3] определены критерии готовности выпускника инженерно-педагогического вуза к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в общем виде, однако не разработана методика измерения отдельных профессиональных качеств и не рассмотрены возможности дальнейшего их развития. Учитывая достаточно большой объем информации, с которым придется работать преподавателям педагогических дисциплин и студентам инженерно-педагогических специальностей, считаем необходимым создавать и использовать базы данных, включающие профессионально важные качества студентов.

Цель работы: исследовать условия использования информационных технологий в процессе формирования профессионально важных качеств личности инженера-педагога.

В ходе исследования мы исходили из следующего:

- формирование профессионально важных качеств личности рассматриваем в цикле изучения психолого-педагогических дисциплин и педагогических практик;
- студенты активно используют полученные данные об уровне сформированности профессиональных качеств для самовоспитания;
- в ходе педагогической практики студенты инженерно-педагогических специальностей создают базы данных учащихся профессиональных учебных заведений и

используют их в дидактическом проектировании, учебной и воспитательной работе.

Нами предложена логическая схема исследования формирования профессиональных качеств личности инженера-педагога (рисунок 1).

На первом этапе выявлены и обоснованы профессионально важные качества инженера-преподавателя горного профиля. Затем на основе профессиограммы составлена модель инженера-преподавателя горных дисциплин. Это является первым конкретным промежуточным результатом исследования. На следующем этапе разработана методика оценки профессиональных качеств личности инженера-педагога.

Основными методами измерения профессиональных качеств личности являются: тестирование, недописанный тезис [4], письмо другу, недописанный рассказ, ранжирование, графические тесты. Результаты тестирования являются основой для формирования баз данных.

Полученные базы данных используются для подготовки и проведения воспитательной работы, а также для составления студентами индивидуальных программ самовоспитания. Следует отметить, что при изучении дисциплин «Теория и история педагогики», «Профессиональная педагогика» студенты на практических занятиях обсуждают программы самовоспитания и формирования авторских систем профессиональной деятельности. Кроме того, этот вопрос студенты обсуждают при написании олимпиадных работ по педагогическим дисциплинам. Таким образом, студенты активно и сознательно участвуют в формировании профессиональных качеств.

В период прохождения первой и второй педагогических практик студенты имитируют деятельность преподавателя по изучению профессионально важных качеств личности учащихся, создают базы данных учащихся в прикрепленных группах. Используются приобретенные ранее знания и умения для формирования систем интеллектуальной поддержки преподавателя специальных дисциплин.

На основе количественной и качественной оценки воспитанности студентов составлены базы данных профессионально важных качеств студентов горного факультета Украинской инженерно-педагогической академии. Для этого была использована прикладная офисная программа ACCESS. Каждая запись представляет собой следующие данные: фамилия, имя, отчество студента; анкетные данные студента, профессионально важные качества (творческое мышление, интеллект, воображение, эмоциональность, эмпатия, любознательность и др.).



Рисунок 1. Логическая схема исследования проблемы формирования профессиональных качеств личности инженера-педагога

Под базой данных (БД) обычно понимается совокупность данных, отображающая состояние объектов и их отношений в рассматриваемой

предметной области [5, 10]. Характерными чертами баз данных являются следующие: данные постоянно накапливаются и используются; состав и структура данных, необходимых для решения тех или иных прикладных задач, обычно постоянны и стабильны во времени; отдельные или даже все элементы данных могут меняться, но это и есть проявление постоянства – неизменная актуальность.

Основные требования, предъявляемые к базам данных, можно сформировать следующим образом: многократное использование данных; простота (пользователи должны узнать и понять, какие данные имеются в их распоряжении); легкость использования; гибкость использования (обращение к данным или их поиск осуществляется с помощью различных методов доступа).

База данных – это основа для будущего наращивания прикладных программ: базы данных должны обеспечивать возможность быстрой разработки новых приложений, которые будут использованы преподавателем в профессиональной деятельности (дидактическое проектирование, учебно-воспитательная, научная деятельность).

Особое внимание заслуживает вопрос отбора профессионально важных качеств. Так, в работах [2] и [4] определена структура педагогической культуры, она включает 116 характеристик. Учитывая, что мы рассматриваем профессиональную деятельность инженера-педагога горной специальности, полное описание педагогической культуры инженера-преподавателя будет еще более объемным, но мы на данном этапе исследования рассматриваем 20 профессионально важных качеств личности. К ним относятся: тип мышления; отношение к профессии; уровень субъективного контроля; темперамент; акцентуация характера; коммуникативные и организаторские способности; уровень развития памяти, интеллекта, технического творчества и другие.

В результате исследования выявлено следующее:

1. В основу разработки методики измерения и формирования творческих умений должно быть положено содержание требований к личной деятельности инженера-педагога конкретной специальности (в нашем случае – технология подземной разработки угольных месторождений).
2. В основе формирования программы самовоспитания студентов лежит их самостоятельная работа по выполнению индивидуальных заданий по педагогическим дисциплинам.
3. Используемый набор стандартных средств диагностики позволяет осуществлять мониторинг сформированности профессиональных качеств на различных этапах обучения.
4. Методика отбора профессиональных качеств для формирования баз данных может быть расширена с учетом возможностей дифференциации обучения.

Работу по созданию и использованию баз данных студентов в системе интеллектуальной поддержки инженера-педагога целесообразно

продолжить на этапе разработки дидактического проектирования и проведения различных занятий.

Литература

1. Коваленко О.Е., Артюх С.Ф., Лабунець В.І., Резніченко М.К., Тарасюк А.П. Основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – 2004. – № 6. – С. 14–27.
2. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. – М., 2003.
3. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Х., 2003.
4. Столяренко Л.Д. Педагогика. – Ростов н/Д., 2003.
5. Голицына О.Л., Максимов Н.В., Попов И.И. Базы данных. – М., 2003.

Conditions of using information technology for the account and formation of professionally important qualities of the engineer-teacher are described in this work. The opportunity of using databases of students while studying pedagogical disciplines and while pedagogical practice is shown.

УДК 373.034

І. І. Кондратюк

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ СОВІСТІ В ШКОЛЯРІВ

В умовах національно-культурного відродження в Україні, розбудови системи загальної освіти принципово важливого значення набуває моральне виховання школярів. Пошуки ціннісних орієнтацій, життєтворчих смислів та ідеалів, окреслення шляхів і стратегій самотворення особистості є характерними для практики духовного оновлення в контексті національного відродження.

Формування совісної людини завжди було актуальною проблемою життєдіяльності суспільства. Совість слугує посередником між моральними вимогами суспільства й індивідуальними потребами людини.

Пізнання совісті є одвічно актуальним в етичній теорії й моральній практиці, оскільки воно пов'язане з пізнанням найскладнішого феномена – людини, її призначення й сенсу життя. Своїм корінням символ совісті сягає духовного досвіду народу, його релігії й культури. „На рівні індивідуальної свідомості совість є найвищою духовною якістю особистості, яка безпосередньо впливає на її розвиток” [1, 1].

Одним з головних завдань сучасної школи стає вдосконалення морального виховання школярів, розвиток совісті, формування

обов'язку, відповідальності. „Освіта у відриві від духу, совісті, віри й характеру не формує людину, а розгнуздує й псує її, оскільки вона дає в її розпорядження життєво вигідні можливості, технічні вміння, якими вона, бездуховна й безсовісна, безвірна й безхарактерна, починає зловживати” [2, 21].

Виходячи з того, що в педагогічній науці мета виховання завжди передбачала моральне й духовне самовдосконалення особи як найвище покликання людини, ми вважаємо, що почуття совісті має велике значення в системі морального виховання школярів і заслуговує на особливу увагу наукових дослідників.

Негативні зміни в галузі ціннісних орієнтацій школярів – показник різкого зниження ефективності виховного впливу школи й сім'ї. Сучасні вчені-педагоги із занепокоєнням пишуть про те, що в частини підростаючого покоління наявне звуження об'єктивно-духовного простору, переживання стану моральної кризи, виникнення протиріч із зовнішнім світом.

Усе це потребує переоцінки форм і методів морального виховання, зокрема виховання почуття совісті як стрижня морального становлення особистості.

Місце совісті в психологічній структурі особистості розглядається психологами в процесі її морального розвитку в різноманітних видах діяльності й відносин. Цьому присвячено роботи Б.Г. Ананьєва, І.Д. Бежа, А.О. Бодалева, Л.І. Божович, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, В.С. Мухіної, А.В. Петровського, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, Л.І. Рувінського, Д.Б. Ельконіна.

Загальнопедагогічні основи процесу регуляції моральної поведінки школярів відображено в працях О.С. Богданової, Н.І. Бодалева, М.І. Болдирева, Е.В. Бондаревської, З.І. Васильєвої, Д.М. Гришина, А.І. Капрова, Т.Е. Коннікової, Б.Г. Лихачова, І.С. Маренко, Н.І. Монахова, Р.М. Рогової, І.Ф. Сватковського, І.Ф. Харламова, С.В. Черенкової, А.І. Шемшуріної, Н.Е. Щуркової. У цих дослідженнях зазначається, що формування моральних якостей особистості відбувається в діяльності в зазвичай організованій системі морального виховання.

В.О.Сухомлинський писав: „Виховання совісті – одна з найтонших галузей процесу формування духовного світу людини, оскільки тут ми маємо справу з внутрішнім світом особистості, почуттями, мотивами поведінки. Першоджерелом, спонукальним поштовхом кожного вчинку людини є внутрішні духовні сили – переконання, емоції. Нам, педагогам, треба глибоко осмислити ту істину, що без совісті немає морального виховання людини” [3, 49].

Видатні педагоги й психологи К.Д. Ушинський, Я. Корчак, В.О. Сухомлинський, А.Ф. Лазурський, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубінштейн найважливішим об'єктом виховання особистості вважали почуття. „Почуття – вірний страж совісті”, – образно зауважив

В.О. Сухомлинський. Залежно від того, як складається почуття, проявляються ті чи інші емоції. Психологи твердять, що змістовні сторони емоційності мають пряме відношення до стрижневих потреб особистості: направленості, мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, світогляду. Емоції належать до процесів внутрішньої регуляції поведінки.

„Завдання виховання полягає в тому, щоб підвести дитину до внутрішнього життя, до праці над собою, до опанування даром свободи. Виховання лише відкриває його. А головними путівниками на цьому шляху є моральні почуття – любов до ближніх, сором, совість” [4, 42].

Аналіз стану виховної й навчальної роботи в школах свідчить про недостатню увагу до проблем становлення морального світу школярів. В учнів немає чітких уявлень про совість, обов'язок, відповідальність. Таке становище зумовлене тим, що в школах не проводиться цілеспрямована робота з виховання почуття совісті як провідного механізму формування моральності.

Виявляється протиріччя між потребою суспільства в совісній людині й недостатньою увагою до виховання почуття совісті в моральному вихованні школярів.

Успішне розв'язання цієї проблеми залежить не тільки від організації спільних зусиль педагогів у вихованні почуття совісті, але й від ступеня їх теоретичної підготовки.

Проблему совісті досить повно досліджено у філософській літературі. У творах Аристотеля, Сократа, Платона розкрито змістовну сторону совісті як внутрішнього морального обов'язку людини перед самою собою. Пізніше, у працях Г.Гегеля, Канта, А.Шопенгауера досліджується моральна природа совісті, форми її прояву й сутнісні характеристики.

Простеживши, що розуміють під совістю філософи різних напрямків, ми дійшли висновку, що в ідеалістів (Гегель, Кант, Платон, Сенека, Цицерон та ін.) совість – це вроджене почуття, а в матеріалістів (Аристотель, Гольбах, Демокрит, Дж.Локк, Спіноза, Л.Фейєрбах та ін.) совість – це якість, набута в процесі виховання.

У зв'язку з розвитком природознавства в ХІХ ст. значного поширення набули натуралістичні теорії совісті. Згідно з цими теоріями витоки совісті лежать в інстинктах тварин. Положення, висловлені Ч.Дарвіном, знайшли згодом відображення в працях Е.Вестермарка, Г.Спенсера та ін. Представники пізньої філософії по-різному підходять до розуміння категорії „совість”. Одні (Ф.Ніцше) ставляться до неї негативно й вважають захворюванням, яке треба лікувати, інші (М.Бердяєв, Е.Фромм, М.Хайдеггер, Ю.Шрейдер, К.Ясперс) вважають, що совість веде до щастя й віддають їй пріоритет над усіма іншими почуттями.

Практично всі філософи різних напрямків пов'язують почуття совісті з обов'язком, відповідальністю, справедливістю, співчуттям.

У релігійній літературі у святоотцівських ученнях Авви Дорофея, св. І.Богослова, св. Гната Брянчанінова, св. Тихона Задонського совість визначається як природний моральний закон. Святоотцівське вчення виділяє низку пагубних, викривлених станів совісті: „злочин”, „заглушення”, „потемнення”, „усипляння”. Для того, щоб совість була чистою, необхідно її берегти.

Питання про почуття совісті не залишили поза увагою видатні російські письменники й мислителі В.Белінський, О.Герцен, Ф.Достоевський, О.Пушкін, Л.Толстой та багато інших. У працях учених, у святоотцівських ученнях, у творах видатних письменників виховання почуття совісті подається як одна з головних умов морального становлення особистості.

У вітчизняній філософії радянського періоду активно розроблялись проблеми совісті й розвитку особистості. Аналіз літератури цього періоду дозволяє виділити кілька основних відносно самостійних поглядів на цю проблему. Визначення поняття совісті як моральної відповідальності простежуємо в роботах З.А.Бербешкіної, Г.А.Бонделадзе, Л.Б.Волченко, К.Л.Неміра, В.М.Чернокозової й І.І.Чернокозова, О.Ф.Шишкіна та ін.

Совість як самооцінка й самоконтроль власної поведінки розглядається в дослідженнях Н.А.Головко, Т.В.Загорулько, А.А.Сєдова, М.П.Соколова, О.Т.Целікова, Е.Г.Федоренко та ін. Моральне почуття аналізують Л.Б.Коновалова, А.Я.Лільнер-Іринін та ін. Моральну самосвідомість досліджують Г.А.Гумницький, Ф.А.Селеванов, С.І.Уткін та ін. Ідеї саморегуляції власної поведінки присвячено праці О.Г.Дробницького Г.Г.Матюшина, І.І.Розвицького.

Великим внеском у постановку проблеми совісті й розвитку особистості є роботи К.А.Абдульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, А.Апресяна Г.М.Архангельського, Л.І.Божовича, Б.С.Братуся, А.А.Гусейнова, Н.Н.Міхеєвої, С.П.Парамонової, Л.А.Попова, А.Г.Потапова, А.В.Петровського, К.К.Платонова, А.А.Разіна, Н.В.Рибакова, В.М.Соколова, А.І.Титаренко.

У зазначених працях містяться глибокі соціально-філософські й етичні ідеї, які виступають підґрунтям для комплексного аналізу проблеми совісті. Водночас для них є характерним виділення тільки окремих сторін цього об'ємного поняття. По-перше: формування, способу існування чи якоїсь функції совісті; по-друге, у зв'язку з абсолютизацією лише одного виду детермінації – соціальної одної світоглядної позиції – діалектично-матеріалістичної, невиправдане звуження поняття „совість”, односторонність її трактування. Як наслідок відкидались поняття і явища, які не вкладаються в жорсткі межі діалектичного й істмативського підходів: поняття душі (якщо воно не вживалось як синонім психіки), Бога (Абсолюту) та інші. Тим самим виключався релігійний компонент, який був і залишається суттєвим і органічним елементом духовної культури, на жаль, маловивченим.

Питанню виникнення почуття совісті присвячено праці деяких учених-педагогів і психологів. Релігійно-виховної концепції дотримується А.Ц.Гармаєв; генетично-виховної – О.М.Леонт'єв, В.С.Мухіна, С.Л.Рубінштейн, Л.І.Рувінський, Д.І.Фельдштейн, Р.Штейнер; соціально-виховної – М.С.Бріман, С.Л.Соловейчик, В.О.Сухомлинський, Д.Б.Ельконін; генетично-соціально-виховної – Б.Г.Лихачов.

У нашому дослідженні ми дотримуємось генетико-виховно-соціальної гіпотези виникнення почуття совісті, оскільки визнаємо роль спадкового чинника, соціального середовища й виховання.

Розкриваючи поняття почуття совісті як механізм регуляції поведінки людини в певних життєвих ситуаціях, як здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, ми вважаємо, що виховання почуття совісті в школярів відбудеться, якщо воно:

- спирається на знання сутності поняття почуття совісті й практичних механізмів його реалізації;
- ґрунтується на єдності педагогічної діяльності з виховання почуття совісті й самопізнання школярів;
- пронизує весь навчально-виховний процес і проходить в умовах багатоманітності технологічних підходів до цього процесу;
- спирається на активні міжособистісні стосунки педагогів з дітьми та їхніми батьками, що ґрунтуються на довірі й взаєморозумінні;
- залежить від відповідної психолого-педагогічної підготовки педагогів й учнів до процесу виховання почуття совісті.

Аналіз педагогічної літератури, дисертаційних досліджень показав, що необхідно конкретизувати визначення почуття совісті як механізму морального становлення особистості, розробити систему морального виховання в навчальній і позанавчальній діяльності з виховання почуття совісті, визначити шляхи, форми й методи, а також педагогічні умови ефективності виховання почуття совісті в школярів.

Література

1. Кирилина Т Ю. Совесть и её роль в развитии личности: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – М., 1999. **2. Ильин И.А.** Путь к очевидности. – М., 1993. **3. Сухомлинский В.А.** О воспитании совести // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 49 – 51. **4. Іванчук М.Г.** Виховання працею душі // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 41– 47.

This article considers views of philosophers, psychologists, national and foreign pedagogues on the role of sense of conscience in bringing up a person. The author grounds on the necessity of the system of the moral upbringing in

class and outschool activity, determining pedagogical conditions, forms and methods of effectiveness of bringing up schoolchildren's sense of conscience.

УДК 371.132:373.2.033

Л. В. Крайнова

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЕКТІВ

Серед нагальних проблем сучасної освіти особливе місце займає підготовка майбутнього педагога. Вона є особливо важливою в контексті тих завдань, які стоять перед державою й суспільством і пов'язані з людським забезпеченням перспективного розвитку незалежної держави України в напрямку розбудови й збереження кращих культурних надбань, створення гідних умов життя для кожного громадянина.

Для забезпечення стабільного розвитку суспільства особливого значення набуває гармонізація існування системи "Людина – Природа". Екологічна ситуація в Україні набула загрозливого стану й вимагає свого вирішення на всіх рівнях, у тому числі на рівні набуття якісної екологічної освіти, починаючи з дошкільного дитинства.

Фахова підготовка вихователя дошкільних закладів освіти серед інших важливих складових включає екологічну. Екологічна складова, у свою чергу, містить загальну біологічну підготовку (курси "Основи екології" та "Основи природознавства"); загальну гуманітарну підготовку (природа в контексті культури та, зокрема, мистецтва – через вивчення філософії, культури та історії України, етики та естетики, релігієзнавства, української, російської та світової літератури); практичну підготовку (оволодіння навичками створення умов для життя й розвитку живих істот: рослин та тварин куточка природи дошкільного закладу та на земельній ділянці, участь у природоохоронній діяльності); методичну підготовку (оволодіння навичками організації системи екологічного виховання в групі дошкільників за певною технологією, створення відповідного розвивального середовища та ін.); психолого-педагогічну підготовку (усвідомлення впливу природи на загальний психічний і особистісний розвиток дитини, розуміння екопедагогічних проблем та ін.).

Особливого значення набуває розвиток особистісних якостей майбутнього педагога та його творчих здібностей. Сучасний вихователь зможе розвивати екологічну, гуманну, творчу особистість дошкільника тільки за умов, коли для нього особисто професійна діяльність взагалі й екологічне виховання зокрема є способом реалізації власних особистісних життєвих пріоритетів, власної життєтворчості. Вихователь є носієм екологічної культури для дітей та їхніх батьків. Тому в ході вивчення курсу „Основи природознавства та методика ознайомлення

дітей з природою" важливо допомогти студентам у визначенні власних світоглядних та педагогічних позицій щодо екологічного виховання в ранньому та дошкільному віці. Важливо розвивати екоцентричну екологічну свідомість, допомогти піднятися на космопланетарний рівень усвідомлення екологічних проблем та перспектив розвитку людства в ноосферному просторі. Сучасна освіта базується на двох провідних цінностях сучасного людства – Цінності Людини та цінності Природи у взаємодії між собою. У роботах І.Беха, І.Зязюна та багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених проголошується ідея розвитку духовності особистості, ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, підкреслюється значення духовної сторони зв'язку між людиною і природою. При цьому духовність набувається особистістю через діалог у широкому розумінні: між людиною і природою, людиною і суспільством, діалог культур, діалог з іншою людиною тощо [1;4].

Екологічна складова вищої педагогічної освіти передбачає практичне опрацювання ідеї діалогу, співробітництва, співтворчості, колективної дії, необхідності розуміти і враховувати чужу точку зору, поважати особистість. Насамперед, ураховуючи нове розуміння смислу життя сучасної людини, її зв'язків з природою, необхідність об'єднання зусиль для створення кращого майбутнього для земель, формування екоцентричного типу екологічної свідомості, виникає потреба в діалогізації спілкування з природним довкіллям, перехід до нового суб'єкт-суб'єктного способу взаємодії з природними об'єктами, явищами і створіннями.

Для особистості, яка має розвинуту екологічну свідомість, характерна психологічна включеність у світ природи, потреба в постійній взаємодії з нею, наявність сформованих соціально-екологічних ідеалів та екологічно доцільних мотивів поведінки в ставленні до природи. Результати наукових досліджень в екологічній психології свідчать про значний психолого-педагогічний потенціал взаємодії особистості з природним світом, однак без готовності особистості використовувати цей потенціал, без відповідної внутрішньої активності функції спілкування з природою не будуть спрацьовувати. Тварини й рослини можуть стати для людини повноцінними партнерами по спілкуванню тільки за умов, коли є готовність сприймати їх як суб'єктів, інакше вони залишаться атрибутами зовнішнього середовища, засобами реалізації прагматичних цілей (С.Дерябо, В.Ясвін [3]). У цьому випадку не можна сподіватися на духовне зростання особистості під впливом спілкування з природою, бо спілкування не буде повноцінним, розвивальним.

Отже, необхідність використання діалогу в процесі здійснення завдань екологічної підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти зумовлюється, з одного боку, можливістю духовного та культурного зростання в умовах обміну думками, а з іншого, – можливістю розвитку потребово-мотиваційної сфери у спілкуванні з природним довкіллям.

Педагогічні технології, які використовуються у вищій школі, повинні бути спрямовані на оволодіння студентами не тільки природничо-науковими знаннями, інформацією про наслідки екологічної кризи у світі й у нашій країні, але й знаннями про соціальні та культурні аспекти взаємодії людини з природою, про зв'язок духовності людини з її ставленням до довкілля, накопиченням емоційно-естетичного та практичного досвіду взаємодії з природою, орієнтації на ціннісне ставлення до життя як такого, життя будь-яких природних створінь, у тому числі й до людського життя. На думку грецького філософа Геракліта, людина народжується, щоб милуватися Місяцем, Сонцем і Зорями. Це допоможе зробити їй власне життя більш гармонійним. Майбутній педагог як ніхто інший повинен бути включеним у життя довкілля, учитися у великого Вчителя – Природи – витонченості почуттів, ціннісного ставлення до життєвих проявів, формувати в процесі власної життєтворчості свою творчу, екологічну, ноосферну особистість.

На основі аналізу літератури та власного досвіду викладання курсу „Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою” ми прийшли до висновку в необхідності забезпечення наступних дидактичних умов його якісного засвоєння:

- особлива увага повинна приділятися уточненню світоглядних позицій майбутніх вихователів та усвідомленню власних особистісних переконань студентів щодо ставлення до природи ("Людина і природа", "Дитина і природа", "Я і природа");

- кожний змістовний модуль, який вивчається, повинен викладатися з позицій екологічного підходу та самоцінності природи та її компонентів;

- розгляд методичних питань повинен відбуватися з урахуванням культурологічної теорії усвідомлення й привласнення екологічної культури мікро- і макросередовища, впливу національної спадщини ставлення до природи, накопиченої народами України та іншими народами;

- вивчення курсу має супроводжуватися використанням психолого-педагогічного потенціалу природи для формування потребово-мотиваційної сфери спілкування з природою та духовного зростання майбутніх вихователів;

- підвищення якості біологічної підготовки як бази для розвитку екологічної свідомості екоцентричного типу, особливу увагу при цьому приділити розширенню конкретних уявлень про природу рідного краю, проблеми її охорони, наслідки екологічної кризи;

- забезпечення практичної реалізації активності студентів під час проведення екологічних акцій у різних формах за межами навчальної роботи на заняттях,

- пріоритетна увага повинна приділятися розвитку творчих здібностей, творчого мислення, творчого підходу до кожного завдання, формуванню творчої екологічної особистості;

– поряд з використанням традиційних методів активізації пізнавальної діяльності перевагу слід надавати інтерактивним методам, які завдяки своїй можливості організувати творчу взаємодію між учасниками навчального процесу стають способом реалізації власних особистісних життєвих пріоритетів, власної життєтворчості особистості.

Наші спостереження, аналіз успішності підготовки майбутніх спеціалістів до екологічної роботи з дітьми дошкільного віку засвідчують, що необхідний такий підбір методів, який би забезпечував можливість урахування інтересів студентів, їх здібностей, бажання працювати разом з іншими чи індивідуально, який би давав можливість охоплення певного інформаційного поля (у відповідності із змістовним модулем), поєднання репродуктивних та творчих завдань.

Таким вимогам відповідає метод творчих екологічних проєктів [2;5].

Метод проєкту, який виник у західній педагогіці і який був спочатку досить популярним, а потім позабутий на довгі роки у вітчизняній педагогіці, знов набув розповсюдженості наприкінці 20-го століття. Екологічний проєкт як його різновид став застосовуватися в умовах погіршення екологічної ситуації з метою створення умов для реалізації природоохоронного напрямку в навчальній та виховній роботі спочатку в школі, а потім набув поширення і в дошкільних закладах освіти. Засновником цього методу є Кілпатрик. Він застерігав від того, щоб метод проєктів перетворювався в загальновідоме практичне завдання, від якого він суттєво відрізняється. Зазначимо особливості, які відрізняють цей метод.

По-перше, необхідність розробити й здійснити певний проєкт повинна народжуватися в конкретних життєвих ситуаціях, які вимагають екологічних ініціатив. Усвідомлення цієї необхідності спрямовується викладачем з максимальною опорою на активність самих вихованців. По-друге, бажання брати участь у розробці та реалізації проєкту повинно йти "від самого серця", за висловом автора методу. Третя особливість полягає в тому, що цей метод дає можливість об'єднувати різну кількість учасників. Можуть бути навіть індивідуальні проєкти. Наступна особливість полягає в тому, що кожний проєкт має завершуватися якимсь реальним результатом, і цей результат повинен приносити радість і задоволення виконавцям.

У процесі проєктування виникають усі необхідні умови для інтерактивної взаємодії учасників спільної справи, для повноцінного розвивального спілкування (діалогу) на всіх етапах роботи: усвідомлення мети, задуму, планування, розподілу обов'язків, виконання проєкту та підведення його підсумків.

Метод екологічних проєктів набуває особливого значення ще й тому, що він є сучасною, перспективною, комплексною формою екологічної роботи в дошкільному закладі та його опанування необхідне

майбутньому фахівцю безпосередньо в практичній діяльності на посаді вихователя, організатора дошкільного виховання.

Робота з впровадження методу екологічних проєктів на факультеті дошкільного виховання Слов'янського державного педагогічного університету проводилась у межах вивчення курсу „Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою”. Змістовно вона відповідала певному інформаційному модулю.

Так, вивчення теоретичних засад дитячого природознавства супроводжувалось виконанням за бажанням студентів або написання домашнього твору "Мій соціально-екологічний ідеал", або участю в груповому творчому проєкті „Твоими ненаситними очима Природа захоплюється собою”. Студенти, які виявляють творчі здібності: літературні, поетичні, музичні, образотворчі, можуть зробити внесок у скарбницю творів, що зберігаються в рукописній збірці, яка і є результатом проєкту.

Проблема "Розвивальне екологічне середовище дошкільного навчального закладу" може супроводжуватись пізнавально-практичним проєктом, метою якого є усвідомлення власних потреб у спілкуванні з природою, а також набуття знань і практичних навичок створення сприятливого екологічного середовища та його значення в родинному вихованні. Цей проєкт називається "Дім, у якому я живу", він виконується індивідуально, супроводжується практичним втіленням, виконавець звітує про нього, представляючи схеми інтер'єрів кімнат, місця рослин і тварин у власному домі, присадибній ділянці, фотографії, інші матеріали. Для підвищення рівня природничої компетенції майбутніх фахівців можна використати залучення до участі в екологічному проєкті "Кімнатні мандрівники" („Магія кімнатних рослин"). Студенти обстежують кімнатні рослини в навчальному корпусі, проводять пересадку, підживлення та інші роботи, вирощені рослини дарують базовому дошкільному закладу, заключним акордом цього проєкту стає виставка кімнатних рослин, яка супроводжується екскурсією, виставкою літератури, виставкою-продажем посадкового матеріалу. У цьому заході беруть участь викладачі, співробітники зі своїми улюбленими рослинами.

На лабораторному занятті студенти в підгрупах здійснюють екологічний моніторинг окремої групової кімнати та групової ділянки базового дошкільного закладу, складають рекомендації щодо покращення обладнання групи та озеленення ділянки. Бажаючи можуть узяти участь в екологічному проєкті "Екологічною стежкою", який має на меті вивчити можливості розширити умови ознайомлення з природою рідного краю. Студенти вивчають можливі екологічні маршрути екскурсій та цільових прогулянок, потенційні можливості пізнання життя живої природи, паспортизують рослини і тварин, яких можна спостерігати в найближчому природному оточенні. Результатом роботи може бути матеріал на допомогу вихователю.

Під час вивчення форм і методів екологічного виховання студенти розробляють модель конкретного екологічного проекту для впровадження в дошкільному закладі. Частина проектів потім здійснюється на безперервній практиці та на лабораторних заняттях у дитячому садку. Це можуть бути такі проекти: "День Землі", "День Води", "День охорони довкілля в дошкільному закладі" та інші. Під час розробки цих проектів у підгрупах спостерігається творча активність, співпраця, результат спільної роботи обговорюється під час захисту проекту, обираються кращі варіанти, які отримують рекомендації щодо втілення проекту. Зважаючи на те, що модель проекту – це ще не сам проект, бо його впровадження потребує спирання на активність та самостійність маленьких вихованців, є можливість дослідити технологію використання цього методу з дошкільниками.

Наступний навчальний блок присвячений саме вивченню сучасних технологій екологічного виховання, серед яких використання проекту визнається дуже продуктивним. На цьому етапі ми впроваджували розробку за бажанням студентів індивідуального проекту для участі в конкурсі на кращу авторську методичну розробку. Теми пропонувались наступні: "Географія для дітей", "Астрономія для дітей", "Подорож до екзотичних країн", „Тварини – лікарі", "Цілющі властивості рослинного світу" та інші. Була створена комісія, у яку ввійшли студенти, що мають достатню компетентність з проблеми екологічного виховання, яка визнається викладачем і студентами. Захист пройшов дуже цікаво, обговорення було принциповим, критичним і в той же час доброзичливим. Були визначені переможці конкурсу, які мають виступити на науково-методичній конференції перед студентами інших курсів. Представники комісії запропонували проекти до апробації і, в разі її успішності, до публікації матеріалів у студентській науковій збірці.

У цій статті ми показали можливості використання методу проектів для формування професійних навичок у роботі з екологічного виховання майбутніх працівників дошкільної освіти. Цими прикладами ці можливості не обмежуються. Кожний навчальний рік супроводжується певними змінами. Ми переконалися, що навчальна діяльність та самостійна робота студентів повинна якомога ближче пов'язуватись з реальними життєвими завданнями та сприяти зростанню творчого потенціалу майбутніх спеціалістів.

Література

1. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Освіта III тисячоліття. – К., 2002.
2. Гузеев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – 1995. – № 6.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-н/Д, 1996.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000.

5. Цветкова И.В. Экология для начальной школы: игры и проекты. – Ярославль, 1997.

Effectiveness of using the method of ecological projects for stirring up creative thoughts of students is proved in the article.

УДК 37.02

В. С. Курило, С. В. Савченко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД: ГЕНЕЗИС И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

Актуальность. На сегодняшний день в педагогической науке сложилась достаточно парадоксальная ситуация: с одной стороны, идет постоянное уточнение понятий, которые составляют терминологическую основу педагогической науки, с другой – ряд понятий вообще выпадают из поля зрения исследователей. В этом контексте весьма интересно такое общеупотребительное в современной педагогике понятие, как «**педагогический подход**», частота применения которого в последнее время настоятельно диктует необходимость разобраться, что же это такое, к какой области педагогического знания оно относится, наконец, какие бывают подходы и чем они отличаются друг от друга.

Целью настоящей статьи является попытка в общем виде представить генезис понятия, раскрыть его сущностные особенности и определить основные подходы, реализуемые сегодня в педагогической науке.

К сожалению, источниковая база по данному вопросу крайне незначительна. В настоящее время в отечественной литературе публикаций, ориентированных на исследование педагогических подходов как особого феномена, крайне мало. Специальные работы, посвященные педагогическим подходам, за исключением исследования Е. Н. Степанова, Л. М. Лузиной, отсутствуют; есть ряд публикаций, посвященных отдельным подходам (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.). Однако они в полном объеме не раскрывают специфику применения того или иного подхода в педагогической науке.

Прежде всего, следует отметить, что, несмотря на то, что термин «педагогический подход» имеет достаточно солидную традицию использования, единой его версии в науке до сих пор не выработано. Наиболее употребимыми являются версии, связанные с организацией научных исследований, которые базируются на различных подходах – личностном, системном, деятельностном и т. д., а также с процессом педагогической деятельности, которая тоже строится на неких общих основаниях, традиционно именуемых подходами. В этом случае принято

говорить, что в основу той или иной педагогической системы положен лично ориентированный или комплексный подход. Наконец, нередко можно слышать от педагогов и о том, что их личная педагогическая деятельность или система работы строится с учетом личностного или индивидуального подхода к ученикам. Таким образом, в приведенных примерах мы имеем дело с тремя различными версиями применения понятия «педагогический подход». В первом случае он отражает стратегию научного поиска, во втором – воссоздает логику построения учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, в третьем свидетельствует об индивидуальном стиле работы педагога.

Логика научного познания заставляет нас начать анализ с дефиниции понятия «подход», затем наполнить его психолого-педагогическим содержанием и, наконец, обозначить те специфические черты, которые отличают один педагогический подход от другого. При этом мы будем учитывать область применения того или иного подхода, ибо, как мы уже отмечали, часть подходов имеют выраженную исследовательскую направленность, а часть применяются исключительно для организации педагогической деятельности.

Анализ логично начать с уточнения этимологии слова «подход», которым мы будем оперировать в дальнейшем. Если исключить на время его психологическую и педагогическую составляющие, то под подходом в русском и украинском языках понимается «совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо, в воздействии на кого-, что-либо» [1, 228; 2, 521].

Разумеется, что в случае, если речь идет о подходах педагогических, отмеченная трактовка дополняется специфическим педагогическим содержанием. Однако на практике все обстоит не так гладко. К сожалению, нам не удалось установить достоверно, когда в педагогической литературе начинает активно использоваться термин «подход». Однако некоторые выводы по данной проблеме сделать можно. Для этого воспользуемся результатами исследования Б. Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология» [3]. Можно с уверенностью говорить, что до начала XIX века в отечественных педагогических текстах рассматриваемый термин не встречается. Это объясняется тем, что сам термин «педагогика», заимствованный Н. И. Новиковым из немецкой педагогической литературы, появляется лишь в середине XVIII века. Разумеется, что педагогическая терминология того времени изобилует понятиями, которые в большей степени отражали не научные представления о предмете, а, скорее, общеупотребительные, бытовые суждения о нем. Так, в текстах того времени мы встречаем термин «подход», но он употребляется вне специальной научно-педагогической нагрузки, выражая общепринятые взгляды на организацию педагогического процесса. Уже упоминавшийся нами Б. Б. Комаровский, в частности, отмечает, что известный русский педагог В. Я. Стоюнин писал о «казенном подходе к обучению» [3]. В то

же время жизнь заставляла педагогов искать адекватные вербальные формы, в которых можно было позиционировать себя относительно тех или иных педагогических теорий, взглядов и практической деятельности. В этом смысле интересны своеобразные синонимические находки, которые, на наш взгляд, могут рассматриваться как педагогические подходы того времени.

Так, Б. Б. Комаровский приводит примеры использования в качестве подходов таких выражений, как «предварительное общее образование», «естественное учение человека», «отвлеченно-теоретическое обучение» (Н. Х. Вессель); «дидактический материализм», «аналитическая механизация», «догматический, аналитический, генетический способы» (П. Ф. Каптерев); «догматический, предлагающий приемы» (К. Д. Ушинский); «аналитико-синтетический способ», «психологические и исторические основания», «концентрическая система» (Д. Д. Семенов); «субъективный подход к детям» (П. Ф. Лесгафт); «жизненный реализм», «философско-жизненное направление» (Д. И. Менделеев); «индивидуализация преподавания», «естественно-психологический фундамент педагогики» (К. Н. Вентцель). Однако отмеченная педагогическая лексика того времени не приобрела общепедагогического масштаба, так как, по замечанию Б. Б. Комаровского, «бюрократическая возня с народным образованием приводила к бесконечной смене направлений и руководящих указаний» [Там же].

Начало XX века, война и последовавшая вскоре революция 1917 года отодвинули на второй план проблемы развития отечественной школы и педагогики. Серьезных работ, ориентированных на методологический уровень осознания педагогических процессов, в истории отечественной школы того времени нет (если не считать тенденциозные партийно-идеологические публикации). Тем не менее новая власть, а вслед за ней и педагогическая наука вынуждены были начать поиск некоторых общих теоретических оснований для организации практической педагогической деятельности. В трудах В. И. Ленина мы можем найти такие выражения, как «самостоятельный подход», «связь воспитания, образования и учения» [3, 230, 231].

В работах первого советского педагога-теоретика Н. К. Крупской и ее соратника А. В. Луначарского мы встречаем уже четко обозначенные контуры теоретико-методологических взглядов того времени. Это «пролетарское влияние в воспитательной работе», «единая система воспитания», «воспитывающее влияние деятельности», «культурно-бытовой подход», «диалектический метод воспитания», «социологические предпосылки в педагогике» и др. [Там же].

Однако реально о начале использования термина «педагогический подход» в близком к современным представлениям смысле мы можем говорить, начиная с А. С. Макаренко, который в своих произведениях широко использовал такое понятие, как «индивидуальный

подход», понимая под ним некоторую особенную **организационно-управленческую позицию** педагога по отношению к ребенку. Эта позиция в целом определяла весь комплекс педагогических форм, методов и средств влияния, которые подбирались и выстраивались согласно единой логике.

Отстаивая понимание индивидуального подхода как особой образовательной стратегии, А. С. Макаренко писал: «Индивидуальный подход к детям не означает возню с уединенной капризничающей личностью. Под флагом индивидуального подхода не следует протаскивать мещанское индивидуалистическое воспитание» [4, 63].

О понимании индивидуального подхода как особой воспитательной позиции и образовательной стратегии может свидетельствовать высказывание А. С. Макаренко о том, что индивидуальный подход – это «не метод отдельного учителя, даже не метод целой школы, а организация школы, коллектива и организация воспитательного процесса» (курсив наш. – Авт.) [Там же].

Мы полагаем, что именно со времен А. С. Макаренко в содержание педагогического подхода стали вноситься элементы, определяющие его как особую стратегию осуществления педагогической деятельности. Здесь следует отметить еще одно интересное обстоятельство. Логика распространения в педагогической проблематике понятия «педагогический подход» такова, что долгое время (вплоть до середины XX столетия) это понятие относилось лишь к организации учебно-воспитательного процесса, в то время как чисто исследовательские задачи в области педагогики решались без использования специальных подходов.

В дальнейшие годы теоретическая разработка понятия «педагогический подход» была приостановлена. Видимых причин тому в педагогической литературе того времени мы не встретили, тем не менее в педагогических текстах 30-х годов оно отсутствует. Косвенным объяснением могут служить утверждения «педагогических авторитетов» тех лет Н. К. Гончарова и И. А. Каирова. Первый в статье «За советскую педагогику», вышедшей в 1938 году, писал, что советским историкам педагогики не удалось разобраться с наследием прошлого: «...исторические взгляды Покровского довлеют над ними: схематизм, социологизаторство, общие рассуждения» [5, 11]. Все это, по мнению автора, тормозило развитие науки. Если принять во внимание, что под схематизмом и общими рассуждениями скрывались теоретические поиски методологического начала советской педагогики, то высказывание Н. К. Гончарова приобретает вполне конкретный смысл. Близкой данной была позиция И. А. Каирова, который также обрушился на стремление педагогов к теоретизированию. «Больше, чем в какой-либо другой области научного знания, – писал он, – мы в педагогической науке замыкались в рамках литературно-теоретических рассуждений о всякого рода педагогических понятиях, дефинициях, представлениях.

Больше, чем в какой-либо другой науке, мы в педагогике находились в плену у старых педагогических традиций, которые являлись тормозом в деле развития советской педагогической науки, не сумели своевременно разглядеть и объявить войну носителям этих традиций, пытавшимся установить монопольное право на решение теоретических вопросов в педагогике» [6, 82].

40-е годы XX столетия не стали в этом смысле исключением: с одной стороны, начавшаяся война отодвинула на второй план вопросы развития методологического педагогического знания, с другой – обострила проблемы конкретной воспитательной деятельности, связанной с формированием чувства патриотизма, героизма, преданности советскому правительству и коммунистической партии. Во всяком случае, в списке диссертационных исследований, которые были защищены в Советском Союзе в 40-е годы, термин «подход» не фигурирует. Для сравнения отметим, что только за последние 10 лет и только в Украине защищено 30 диссертаций, в которых понятие подхода в различных его вариациях вынесено в название диссертационного исследования.

Исключением могут служить примеры, иллюстрирующие некоторый возврат к идеям, которые развивал в свое время А. С. Макаренко. Так, в учебном пособии по педагогике, подготовленном академиком АПН СССР И. А. Каировым в 1946 году, можно встретить раздел «Индивидуальный подход к отдельным учащимся». Причем в его трактовке есть существенное различие в сравнении с макаренковскими идеями. Здесь он представлен в усеченном виде с оговоркой, что «учитель работает не с отдельным учеником, а с целым классом» [7, 15].

В этом смысле показательна и первая в советской педагогике дискуссия послевоенного времени, касающаяся вопросов методологии. Начавшаяся в 1946 году статьей П.Н. Груздева «Понятие закона, принципа и правила в педагогике», за два года проведения дискуссия вышла на уровень терминологического обобщения указанных понятий, которые явили собой высший эшелон педагогического знания – его методологию. Естественно, что такое понятие, как «педагогический подход», не фигурировало в дискуссионной терминологии именно потому, что его использование по-прежнему предполагало лишь область практической педагогической деятельности.

Тем не менее внимательное изучение материалов дискуссии дает нам интересный, с позиций оценки ситуации современниками, факт. Формально не упоминавшееся понятие «подход» все же опосредованно присутствовало в дискуссионных материалах. Так, участвовавший в дискуссии М. Н. Скаткин в статье «К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике», вышедшей в 1947 году, отмечал: «Различение понятий «закон», «принцип», «правило» – не схоластический спор о словах. Речь идет о более глубоком научном познании природы явлений, являющихся предметом педагогического исследования. Поняв природу

изучаемых явлений, мы будем знать **п о д х о д** и методы их изучения» [8, 26].

Естественно, что конкретно никакие подходы автором в статье не были названы, да их в современном представлении еще и не существовало (за исключением уже упоминавшегося индивидуального), однако выдающийся педагог-теоретик уже тогда осознавал необходимость формирования особого уровня методологического знания, которое бы объединяло взаимосвязанные понятия, идеи и способы педагогической деятельности на единой теоретической основе.

Тем не менее в том же 1947 году в статье члена-корреспондента АПН РСФСР С. М. Риверса говорится о необходимости введения «педагогического подхода» к ученику, под которым автор понимает стремление подходить к ученику не односторонне, учитывать как положительные, так и отрицательные качества характера, рассматривать их не изолированно друг от друга, а в их взаимосвязи и причинной обусловленности [9, 8].

Ряд примеров расширения семантического пространства при использовании термина «педагогический подход» можно продолжить. В 50-е, а впоследствии в 60-е годы в педагогической литературе все чаще появляются публикации, в которых педагогический подход фигурирует как базовое, самостоятельное понятие. Для примера назовем статьи таких авторов, как П. Н. Шимбирев (абстрактный подход), А. М. Колесова, А. А. Бударный, В. Е. Гурин (индивидуальный подход), Л. С. Айзерман (субъективный подход). Однако настоящий прорыв в исследуемой проблематике начался в 70-е годы. В это время появляются специальные статьи, связанные с использованием системного подхода к организации исследований в области педагогики. Начало развернувшейся дискуссии было положено статьей Ф. Ф. Королева о возможностях системного подхода в педагогических исследованиях. Если до этого времени в большинстве случаев речь шла об использовании различных подходов для организации практической деятельности, то отныне педагогические подходы стали определять исследовательскую позицию педагогов. В связи с этим автор отмечает, что «в педагогике, в педагогических исследованиях крайне слабо применяется системный подход», а между тем, по мнению автора, «на первый план выдвигаются логико-методологические исследования. Разработка методологии и логики системного исследования – это первостепенная задача» [10, 107, 112].

Объем статьи не позволяет нам более детально остановиться на дальнейшем генезисе исследуемого понятия; резюмируя, заметим, что впоследствии понятие «п е д а г о г и ч е с к и й п о д х о д» не только прочно вошло в терминологию отечественной методологии педагогики, но и получило достаточно серьезное обоснование.

Анализ литературы, в которой понятие «педагогический подход» представлено на содержательном уровне, показывает, что большинство современных авторов трактует подход как «такую

совокупность организационно-педагогических, психолого-педагогических и педагогическо-методических влияний, благодаря которым обеспечивается успешное обучение, воспитание и развитие» [11, 16].

Подобная точка зрения не единственная. Ряд авторов под педагогическим подходом понимают «ориентацию учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающую к использованию **определенной совокупности** взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [12, 83].

Не менее интересным выглядит общее количество и названия подходов, которыми оперируют отечественные педагоги и психологи. Если ориентироваться не на все многообразие профессиональной и популярной литературы, а остановиться на справочных изданиях и научных текстах, то мы найдем такие подходы, как: системный, системно-структурный, личностный, деятельностный, индивидуальный, культурологический, этнопедагогический, аксиологический, личностно ориентированный, комплексный, синергетический, компетентностный, личностно-центрированный, целостный, средовой. В психологии палитра используемых подходов еще более яркая и многообразная. Самый непредвзятый анализ дает нам знакомство с такими подходами, как атомистический, информационный, когнитивистский, микроструктурный, поведенческий, психоаналитический, телесно ориентированный, трансперсональный, экзистенциально-гуманистический. Все они не только отражение специфики решения психолого-педагогических проблем с позиций различных научных школ и направлений, но и подтверждение того факта, что в современной науке теоретико-методологическое многообразие выступает важнейшим условием ее продуктивного развития. Мы считаем, что абсолютно прав Е.Блосфельд, утверждающий, что «в зависимости от задач и предмета исследования можно использовать разные подходы или сочетать их, но при этом один из них будет превалировать, остальные будут подчинены ему» [13, 154].

Литература

1. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд. – М., 1987. – Т. 3. **2. Словник** української мови: В 11 т. – К., 1975. – Т. 4. **3. Комаровский Б.Б.** Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969. – С. 154. **4. Макаренко А.С.** Воспитание гражданина / Сост.: Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М., 1988. – С. 63. **5. Гончаров Н.К.** За советскую педагогику // Сов. педагогика. – 1938. – № 10. – С. 11. **6. Каиров И.А.** Требования к учебнику по педагогике // Сов. педагогика. – № 7. – С.82. **7. Методы** нравственного воспитания // Сов. педагогика. – 1946. – № 6. – С. 15. **8. Скаткин М.Н.** К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике // Сов. педагогика. – 1947. – №5. – С.26. **9. Риверс С.М.** Изучение учащихся в

процессе учебно-воспитательной работы школы // Сов. педагогика. – 1947. – № 8. – С.8. **10. Королев Ф.Ф.** Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. – №9. – С.107, 112. **11. Галузинский В.М., Евтух М.Б.** Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине: Учеб. пособие. – К, 1995. **12. Степанов Е.Н. Лузина Л.М.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М., 2002. **13. Блосфельд Е.Г.** О соотношении проблемы и выбора методов исторического исследования // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград, 1998.

The article deals with the peculiarities of the term pedagogical approach. The genesis of the term, its main peculiarities and ways of its application have been looked at in the article. Various approaches used in pedagogy have analyzed.

УДК 371.134:78

Л. П. Лабінцева

ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРАКТИЦІ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Останні роки освіта входить до кола найбільш актуальних проблем людства. Перед сучасною педагогічною наукою й вищою освітою постає низка завдань, які спрямовані на всебічну підготовку фахівців, їх цілісний і духовний розвиток та особистісне зростання. Одним із складних і багатограних завдань, визначених у Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, є створення умов для формування духовно багаті особистості, громадянина нової епохи [1,12]. Гуманізація шкільної справи, орієнтація на загальнолюдські цінності, внесення змін у процес підготовки фахівців до суспільного життя потребують значних коректив у системі педагогіки і, зокрема, музично-педагогічної освіти.

Мистецтво, особливо музика, має дуже серйозне призначення, яке “стосується внутрішньої сутності Світу і нашого Я” (І.Кант); і саме тому розвиток загальних здібностей і професійних якостей музиканта в його педагогічній діяльності стає пріоритетною ланкою творчої еволюції фахівця, дуже важливого значення вони набувають у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, а саме на заняттях спеціальних дисциплін – академічного вокалу, диригування, хорового класу. Сучасні програми з музики для загальноосвітніх шкіл до

організації процесу хорового співу пред'являють наступні вимоги: навчання основам хорового співу має бути засобом для пізнання учнями основних закономірностей музичного мистецтва. Учитель музики повинен не тільки прищепити навички виразного й емоційного виконання, але й вирішити зі школярами чимало важливих пізнавальних завдань.

Провідні наукові концепції музичного виховання (Е.Абдулін, А.Авдієвський, Т.Вендрова, З.Бервецький, З.Жовчак, Д.Кабалевський, Л.Коваль, Г.Падалка, В.Ражніков, Л.Хлебнікова) бачать учителя музики митцем, який синтезує такі складні творчі вміння, як уміння аналізувати педагогічний процес, формулювати педагогічні завдання, знаходити оптимальний варіант їх вирішення тощо.

У численних публікаціях сучасної педагогічної літератури, зокрема в працях Б.Асаф'єва, О.Апраксіної, В.Дряпіки, Т.Цвєлих, В.Шацької та інших, підкреслюється, що визначальним принципом навчання на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів є підготовка всебічно освічених кваліфікованих музикантів-просвітителів з високою художньою культурою й розвиненим естетичним смаком. Специфіка саме вокально-хорової підготовки студентів музичної спеціалізації педагогічних ВНЗ, формування у них музичних ідеалів, оцінних суджень, навичок вокально-хорової майстерності розглядається в працях А.Арчажнікової, Н.Білої, Д.Огороднова, Д.Кабалевського, В.Ємельянова, К.Далькроза, К.Орфа та інших; значення вокально-хорового виховання майбутнього фахівця на методологічному, теоретичному і практичному рівнях – у працях українських науковців: М.Лисенка, К.Стеценко, М.Леонтовича, О.Ростовського та інших.

Окремі аспекти проблеми підвищення якості професійної підготовки фахівців були предметом дисертаційних досліджень, присвячених особливостям удосконалення професійної майстерності майбутніх учителів (А.Лисенко, О.Лаврінєнко, І.Ковальова, В.Вакуленко, С.Щербіна, Т.Стратан, Є.Пехота та інші); формування готовності майбутніх учителів музики до інновацій у професійній діяльності (Л.Шевченко, Н.Тимошенко, Л.Костенко, В.Волкова, М.Моїсєєва, В.Смирєнський та інші); виховання емоційної культури засобами вокально-хорової музики (Л.Сбітєєва). На сьогодні теоретичні проблеми виховання вокальної майстерності фахівців у вокально-хоровій діяльності розглянуті в роботах Л.Абелян, Г.Струве, В.Соколова, С.Федорищевої, О.Чурікової-Кушнір та інших.

Підкреслюючи важливість особистісного та професійного підходів, яких дотримувалися вчені під час вирішення проблеми вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики, необхідно зазначити, що в сучасних умовах оновлення системи вищої педагогічної освіти ці підходи є недостатньо розробленими. Адже поза увагою дослідників залишається проблема гуманізації вокально-хорової освіти

та суб'єкта свого професійного становлення, професіонала, здатного до грамотного педагогічного спілкування.

Вищезазначені дослідження не в повному обсязі розкривають питання фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, а саме – не визначають шляхів удосконалення професійної майстерності майбутніх учителів музики. Для сучасної освіти характерним є те, що процес підготовки фахівців не повністю відповідає сформованості в студентів навичок різноманітних видів педагогічної діяльності (творча імпровізація, навички діяльності режисера, сценариста хорового театру і т.ін.). Тому особлива роль у розвитку фахової підготовки майбутніх учителів музики належить створенню творчих методологічних розробок підвищення ефективності навчання студентів, а саме – модернізація процесу вокально-хорової діяльності як її важливого компонента.

У даній статті ми передбачаємо вирішити наступні завдання:

- виявлення психолого-педагогічних зв'язків у практиці майбутніх учителів музики;
- аргументація використання інтеграційного курсу як важливого засобу підвищення фахової підготовки студентів і проектування вокально-хорової роботи студентів музично-педагогічних факультетів;
- обґрунтування чинників, що актуалізують проблему формування й розвитку фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Аналіз сучасних досліджень з питань фахової підготовки спеціалістів дозволяє стверджувати, що і в теперішній час ще існує певна суперечність між традиційними науково-методичними рекомендаціями й практичною діяльністю майбутніх учителів музики. Успішному вирішенню завдань фахової підготовки, зокрема вокально-хорової діяльності, сприяє налагодження тісних контактів між предметами психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін.

Зв'язок психології з педагогікою музичної освіти обумовлений їх спільним об'єктом: вивчення людини як особистості в її духовному розвитку. Музиканту-педагогу необхідно знати психологічні закони не тільки педагогічного мистецтва, але й музичного. Зв'язок музично-педагогічної теорії й психології ґрунтується на загальних категоріях цих наук, а саме: у музично-педагогічному процесі і педагоги, і психологи оперують такими поняттями, як “музична діяльність”, “музичні здібності”, “музично-пізнавальні процеси” (сприйняття, пам'ять, мислення тощо). Саме психолого-педагогічний підхід до вирішення проблем музичної освіти є основою робіт Г.Когана, К.Мартінсена, Г.Ціпіна, а в музично-педагогічних дослідженнях останніх років – В.Подуровського [3,38]. Методологічні взаємозв'язки педагогіки музичної освіти з психологією виявляються в тому, що для перетворення педагогічного процесу використовуються засоби й методи психологічної

корекції й психотерапії, а педагогами, у свою чергу, активно засвоюються сучасні психотехнології. Це допомагає музиканту-педагогу оволодіти всіма методами психологічного впливу в процесі фахової підготовки, технікою оптимізації психічного стану, придбати комунікативну компетентність.

Отже, загальнонауковий рівень методологічного аналізу проблем фахової підготовки визначається зверненням тими дисциплінами, які близькі до досліджуваних питань, тобто, це – психологія, соціологія, загальна педагогіка й музикознавство тощо.

На жаль, у сучасній навчальній практиці викладачі музично-педагогічних факультетів на заняттях спеціальних дисциплін вважають за необхідне давати студентам такі знання й навички, зміст і обсяг яких був визначений консерваторіями, що готували композиторів, мистецтвознавців, музикантів-виконавців. У зв'язку з цим, основним критерієм якості підготовки фахівців є виконання серйозної програми хорового концерту студентами-випускниками, романсів і арій у класі академічного вокалу, інструментальної музики великої форми в класах фортепіано, нехтуючи при цьому вивченням дитячого репертуару. Така спрямованість не завжди створює належні умови для формування якісної фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Існуюча практика підготовки вчителя музики виявила, що студенти й молоді фахівці ще недостатньо готові до музично-художньої діяльності, не володіють також уміннями й навичками сценариста, режисера, постановника, які необхідні для створення уроку музики, близького за своїми художніми якостями до уроку мистецтва.

Сучасний учитель-музикант повинен знаходитися в постійному пошуку таких засобів залучення учнів до музичного мистецтва, які, з одного боку, були б адекватними зовнішнім враженням та, з іншого – сприяли б формуванню смаку, потребі спілкування з високим мистецтвом.

З нашої точки зору, у системі фахової підготовки студентів до музично-художньої діяльності важливою ланкою може стати інтегративний курс “Хоровий театр”, який синтезує у своїй структурі всі види й засоби музично-художньої діяльності, забезпечуючи таким чином ефективні можливості для розвитку навичок і вмінь майбутнього вчителя музики, знайомить молодь з цікавою формою хорового виконавства. Розвиток майстерності майбутнього вчителя музики здійснюється завдяки моделюванню художнього образу музичного твору, який ми розуміємо як процес пластичного, вокального й сценічного втілення його ідейного змісту. Для ефективності цього процесу нами виділені наступні завдання:

- всебічний розвиток творчого потенціалу особистості, формування його ціннісних орієнтацій;
- активізація пізнавальної діяльності, художньо-образного мислення, усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою

різноманітних форм вокально-хорового виконавства й розвиток здібностей до власної виконавської діяльності;

- розвиток інтегративних якостей сприйняття явищ мистецтва;
- формування вмінь аналізувати художній образ, засоби художньої виразності, визначати роль музичного образу, втілення в мовленнєвих і пластичних імпровізаціях спостереження за музичними явищами.

Ми вважаємо, що вокально-хорова робота на заняттях спеціальних дисциплін може складатися з чотирьох етапів:

1-й етап (аналітичний) – починається з самостійної роботи студентів, яка виявляє труднощі виконання, головну ідею твору, можливість використання цього твору для розкриття певної теми на уроках музики; визначається власне ставлення до музичного тексту, виділяються найбільш виразні сторони музичного матеріалу, відбувається пошук змістовних асоціацій та образних порівнянь;

2-й етап (пошуковий) – передбачає колективну роботу студентів (пропонування різноманітних моделей сценічного втілення художнього образу музичного твору, визначається сценарій виступу);

3-й етап (діяльнісно-перетворюючий) – початок роботи над сценічною дією, коли студент виконує роль хормейстера й режисера, працює над сценічним вирішенням хорового спектаклю, опановує відповідні вміння;

4-й етап (коригуючий) – це концертне виконання вистави з подальшим обговоренням і аналізом. Він потребує від студентів аналітичних умінь, уміння знаходити шляхи виправлення помилок, що виникли під час вистави.

Так, у процесі інтегративної музично-педагогічної й колективно-індивідуальної творчої діяльності виникає система усвідомлювання студентами художнього образу твору. Її перенесення до загальноосвітньої школи робить процес роботи над вокальними творами розвиваючим і творчим, тому що не допускає механічного розучування пісні, перетворюючи урок музики на цікаву, захоплюючу виставу.

На нашу думку, однією з проблем фахової підготовки є планування уроку музики, у якому основна увага приділяється змісту навчального матеріалу. Треба зазначити, що деякі молоді фахівці недостатньо грамотно можуть сконструювати урок (відсутня так звана “драматургія” уроку), не завжди доцільно використовують методи та методичні прийоми. Це вказує на те, що майбутній учитель музики ще не в змозі адекватно оцінити рівень музичних знань учнів і ступінь сформованості їх музичного сприйняття.

На цьому етапі молодий учитель поки що не має зворотного зв'язку, почуває себе невпевненим від небажання деяких учнів, наприклад, індивідуально заспівати, уважно слухати музику, активно брати участь у виконанні твору на музичних інструментах. Прагнучи до нових, активних форм музичного навчання, деякі молоді педагоги не

завжди враховують музично-пізнавальні можливості своїх учнів і надмірно перевантажують урок.

Треба визначити, що досить часто мета музичної діяльності на уроках зводиться лише до зовнішніх, “технічних” показників, а саме: сформованості вокально-хорових навичок, умінь елементарного виконання на шумових інструментах або металофоні, прийняття співацької настанови й досягнення чистоти інтонації у співі. На основі спостережень можна зазначити, що майбутній учитель музики не завжди розуміє виховну роль і значення своїх практичних дій. Тому на практиці молодий педагог не співвідносить власну поведінку з досягненням музично-виховної мети й завдання.

Разом з тим, професіоналізація майбутнього педагога і входження його до інноваційного режиму роботи неможливі без творчого самовизначення, у якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Деякі проблеми майбутніх учителів музики виникають унаслідок того, що навчальні заклади різного рівня (школи, училища, коледжі, вищі навчальні заклади) готують випускників до вузької спеціалізації, поглиблюючи таким чином засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, отриманих у процесі занять. Але сучасні вимоги фахової підготовки потребують спеціалістів широкого профілю, здатних адаптуватися до різноманітних умов і обставин, вирішувати завдання, з якими раніше вони не були знайомі. На сьогодні, як зазначає О.Якупов, “потрібний не лише гарний учитель з предмета “Музика”, підготовлений навіть за найкращою “системою”, але й освічений фахівець, який може провести музично-освітню й виховну роботу з учнями й підлітками за різними формами” [4,159]. Автор зазначає, що “корисно також значно розширити курси практичних спеціалізацій, готуючи студентів до так званої просвітницької, менеджерської, художньо-виховної діяльності...” [4,160].

Дослідження в галузі педагогіки, психології й методики музичного виховання доводять, що основними завданнями викладачів спеціальних дисциплін музичних факультетів повинні стати: усвідомлення кінцевої мети навчання й виховання студента як творчої особистості; формування професіонала-учителя музики; трансформація кінцевої мети навчання й виховання у власні вимоги студента, який усвідомлює себе учителем музики; вибір найбільш ефективних, інноваційних методів навчання; формування творчого ставлення до обраної професії. Вирішення вищезазначених завдань можливе тільки при детальному перегляді програм зі спеціальних дисциплін з метою кореляції їх майбутньої практичної діяльності вчителів музики й викладачів спеціальних дисциплін.

Як вважає Н.Єдаліна, професію вчителя музики визначають чинники критеріального характеру, а саме:

- 1) *інтелектуально-вольові*, які проявляються в умінні обґрунтувати й формулювати отримані знання, використовувати визнані прийоми та методи роботи над музичним матеріалом, критично та інноваційно прогнозувати результати діяльності й особистісного спілкування;
- 2) *музично-творчі*, які виявляються в знаннях закономірностей музичного мистецтва, а також в умінні адекватно оцінювати музичний твір, у здібності активно впливати засобами мистецтва на музичне сприйняття учнів;
- 3) *мотиваційні*, які проявляються у вигляді потреби використання інноваційних педагогічних технологій, у прагненні постійно відновлювати педагогічний репертуар творами сучасних композиторів, в умінні зацікавити учнів не тільки музичними заняттями, але й, можливо, їх майбутньою професією [2, 40–41].

Музичне виховання – складний, діалектичний процес розвитку художньо-творчих здібностей особистості. Дослідження сучасної філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої науки свідчать, що в організації фахової підготовки майбутніх учителів музики мають домінувати творчі, інноваційні технології, проблемно-пошукові методи, розвиток вокально-хорових здібностей як важливого чинника професійної майстерності фахівців.

Усе це зумовлює складність і багатоаспектність проблеми підвищення рівня фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, ураховуючи, що цей процес дуже індивідуальний. На жаль, процес підготовки майбутніх учителів музики на сьогодні не передбачає достатнього рівня сформованості в студентів навичок різноманітних видів педагогічної діяльності (творча імпровізація, діяльність режисера, сценариста хорового театру і т.ін.). Тому особлива роль у розвитку фахової підготовки майбутніх учителів музики належить створенню творчих методологічних розробок підвищення ефективності навчання студентів, зокрема – модернізації процесу вокально-хорової підготовки.

Література

1. **Державна** національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. – К., 1994.
2. **Н.Едалина**. Творческая личность и педагогическая культура // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура. – Владимир, 1990.
3. **В.Подуровский, Н.Сулова**. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.
4. **А. Якупов**. Музыкальная коммуникация. – Новосибирск, 1993.

The article describes the theoretical aspects of professional education of future teachers of music. The special attention is devoted to the problem of singing activity. The analysis of modern research to this problem can tell us that there are some misunderstandings between traditional scientific recommendations and practical activity of future teachers of music.

Є. О. Лодатко

**ЗМІСТОВНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Метою статті є загальна характеристика змістовної складової математичної культури майбутнього вчителя. Йдеться про *сучасний погляд на поняття математичної культури* як синкретичне утворення [4], вплив якого на соціокультурні й освітні процеси сучасного інформаційного суспільства стає дедалі відчутнішим, оскільки розв'язання багатьох культурних і освітніх проблем початкової школи набуває національного масштабу. Які суспільні, культурні, освітні функції повинна перебирати на себе сучасна початкова школа, якою повинна бути структура підготовки майбутніх учителів початкових класів, якими повинні бути сучасні вимоги до фахової підготовки таких вчителів – ці та інші питання виникають на шляху національної школи до Болонського процесу.

Усвідомлення сутності поняття математичної культури майбутнього вчителя і, зокрема, її змістовної складової відкриває шляхи для *розробки засобів і механізмів впливу на процес* формування компонентів не тільки математичної, а й професійної культури вчителя ще під час його підготовки в університеті.

Слід підкреслити, що в зазначеному смислі поняття математичної культури майбутнього вчителя (як і особистості взагалі) в науковій літературі *не розглядалося*. Можливість дослідження зв'язків змісту математичної підготовки й методів навчання математики з культурними утвореннями інформаційно розвиненого суспільства та впливу на них залишилася, на жаль, поза увагою фахівців.

Деякі радянські й зарубіжні (В.Арнольд, Б.Гнеденко, І.Доніна, Г.Дорофеев, В.Журавльов, Дж.Ікрамов, М.Клайн, М.Фаше, В.Шапошников та інші) та вітчизняні науковці (І.Захарова, Г.Лаврешина, М.Сявавко та С.Сявавко, Л.Штабова) у своїх роботах зверталися до розгляду часткових питань, пов'язаних з математичною культурою чи близьких до них. Але разом з тим математична культура майбутнього вчителя початкових класів до сьогодні залишається малодослідженою, що стає на перешкоді її керованому формуванню у відповідності до соціокультурних потреб суспільства. Цим визначається *актуальність* даної роботи.

Відомий французький математик Е.Борель у доповіді на конгресі з математичної освіти (Париж, 1914) звертав увагу на те, що «суспільство звичайно досить мало цікавиться програмами й методами початкової освіти, технічного чи професійного навчання й вищої освіти, правильно вважаючи, що це, насамперед, справа фахівців, на яких можна

цілком покластися. Воно приймає до серця лише деякі пункти, що стосуються релігії, політики, а також більш-менш безпосереднього впливу держави чи конфесіональних груп на організацію викладання» [1, 92].

Дев'яносто років потому суспільне ставлення до початкової освіти практично не змінилося, хоча само суспільство якісно трансформувалося під впливом ідеологічних, економічних, державницьких та інших чинників. Утім, питання змісту й методів навчання в початковій школі та фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів так і залишилися фатумом для невеликого кола спеціалістів, вплив яких на напрямки розвитку початкової освіти виявився маловідчутним.

Стратегічні рішення останніх років щодо змін у структурі підготовки фахівців у вищій школі і, зокрема, професійної підготовки вчителів початкових класів виразно демонструють *зниження вимог до математичних знань та математичної культури майбутніх учителів*, хоча окремі фахівці й дотримуються думки про те, що «серед навчальних предметів, які викладаються в початкових класах, одне з основних місць посідає математика... [і] від рівня математичної підготовки учнів початкових класів значною мірою залежить якість засвоєння ними програмового матеріалу з математики в наступних класах. ... Упущення на початковому етапі навчання математики може викликати великі втрати не тільки, так би мовити, навчальні, але й моральні, компенсувати які потім дуже складно».

Розвиваючи тезу далі, Л.Штабова наголошує на тому, що «важливим кроком у вирішенні цієї проблеми має бути високий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя. Бо не можна запроваджувати в шкільну практику те, чого не знаєш і не вмієш сам. Інакше кажучи, необхідні суттєві зміни у фаховій підготовці майбутніх учителів, адекватні сучасним освітнім пріоритетам та завданням» [11, 1].

Можна з різних позицій дискутувати щодо можливих структур фахової підготовки майбутніх учителів, зв'язуючи їх з відповідними топосами та характерними для них освітніми парадигмами (услід за А.Родіним під топосом ми розуміємо «не тільки виділене місце в просторі, а й інтервал часу й культурно-історичну ситуацію» [8, 30]). Проте за будь-яких умов у професійному становленні вчителів початкових класів математична підготовка *вважалася* важливим структурним компонентом. «Це пояснюється, – за влучним зауваженням О.Плотникової, – у першу чергу, тим, що *математика є елементом загальнолюдської культури, вона виховує інтелект* того, кого навчають, *розширює його кругозір, є перевіченим часом і найбільш дієвим засобом розумового розвитку* – тут і далі курсив авт., Є. Л. – Математика є також *основою професійної культури*, тому що без неї неможливе вивчення інших, у тому числі й професійно значимих, дисциплін» [6, 1].

А це значить, на думку М.Потоцького, що в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів «... особливого і вирішального значення набуває вивчення основних понять математики, усіляких тонких висновків, виняткових випадків із самим скрупульозним поясненням їх сутності. Усілякі ж викладення потрібні в педвузі лише остільки, оскільки вони служать розумінню цих питань і їх найпростішому застосуванню" [7, 43], бо майбутньому вчителю невдовзі доведеться навчати учнів оволодінню основними математичними поняттями, умінню строго й точно міркувати.

Отже, *зміст математичної підготовки*, а також методи навчання математики, у яких повинен бути використаний величезний виховний, культурний і розвиваючий потенціал математики-науки і математики-навчального предмета, *слід розглядати як одну з найважливіших складових математичної культури майбутнього вчителя.*

Ця складова, – яку ми називаємо *змістовною*, – являє собою сукупність певним чином взаємопов'язаних (впорядкованих та підпорядкованих) математичних фактів, понять, відношень, задач, володіння якими визначається обов'язковим рівнем загальноосвітньої математичної підготовки та програмними вимогами математичних дисциплін, що викладаються у вищих закладах освіти [4], і які (разом з методами математики) слугують основою для формування в індивіда уявлень про практичну цінність математики та її місце в національній культурі.

Національні освітні традиції, суспільно-політичні, економічні та інші чинники, – під впливом яких формуються потреби держави в певному рівні математичної підготовки в загальноосвітній школі та у вищих закладах освіти, – не тільки окреслюють зміст математичної освіти (навчання математики) особистості на різних ступенях її розвитку і професійної підготовки, а й зв'язують з цим змістом певні

- *об'єкти* (математичні поняття, відношення, процедури, математичні структури тощо);
- *позначення* (математичні знаки, символи, рисунки, семантичні конструкції і т.п.);
- *властивості* (функціональність, семантичність, утилітарність, інтелектуальну цінність);
- *норми* (математичні правила, стандарти, узгодження, традиції);
- *функції* (зокрема, математичне пізнання навколишнього світу, акумуляцію, селекцію та трансляцію математичного досвіду, обмін інформацією);
- *цінності* (наприклад, інтелектуальні, дидактичні та інші) та інші *категорії*, що відносяться до сфери інтересів сучасної культурології [3, 2-3] і які живлять математичну культуру суспільства.

Інакше кажучи, *зміст навчання математики* слід розглядати як основу, на якій об'єктивовано породжуються й реалізуються математичні

культурні цінності, функції, норми, властивості, позначення та об'єкти, як основу, що виконує регулятивну культурно-просвітницьку функцію.

Багатий (в ідейному відношенні) зміст є передумовою для потенціального оволодіння особистістю тим математичним культурним надбанням, що визначене суспільством як бажане для освічених її членів. Відповідно, бідний зміст навчання математики не дозволяє реалізовувати (навіть у мінімальному обсязі) розвиваючі функції математики, у тому числі й ті, що, безсумнівно, мають соціокультурний статус.

Глибина та багатство змісту навчання математики завжди виявляються зв'язаними з пануючою в суспільстві парадигмою загальної чи фахової освіти; зміна парадигми обов'язково тягне за собою трансформацію змісту математичної підготовки. Так було і так буде, бо через освітні парадигми впроваджуються плани і стратегічні напрямки реалізації державних освітніх програм.

Слід відзначити, що питання «ідейного багатства» змісту та вимог до математичної підготовки час від часу стають предметом дискусій у багатьох аудиторіях та на сторінках фахових видань. Звичайно, послідовники гуманітарного напрямку освіти дотримуються думки, що визначений державою обов'язковий рівень загальноосвітньої математичної підготовки є завищеним. Їх основний аргумент полягає в тому, що математичні знання та вміння, – оволодіння якими віднесено до обов'язкових, – є надлишковими для учнів з «гуманітарним складом мислення», тобто для цієї категорії учнів вони зайві, якщо не шкідливі. Типовим аргументом тут виступає те, що та чи інша дитина після закінчення загальноосвітньої школи не збирається ставати математиком.

Математиком така дитина дійсно ставати не збирається. Але багатьох випускників шкіл приваблюють економічні спеціальності, для оволодіння якими державні стандарти вищої освіти передбачають вивчення до 10 серйозних математичних курсів залежно від фахового спрямування. Чи не тому в нас так багато поганих фахівців з вищою економічною освітою, що здобувати економічні спеціальності йдуть випускники шкіл, які не мають достатнього рівня математичної підготовки?

Не краща ситуація і з підготовкою майбутніх технічних, управлінських та й інших спеціалістів. Але окремо варто говорити про майбутніх учителів: тих фахівців, які завтра будуть викладати математику нашим дітям, які будуть покликані здійснювати розвиток (математичними засобами) мислення, логіки, мови наших дітей, формувати в них уявлення про математику як інструмент для розв'язання важливих завдань у різних галузях діяльності людини, про математику як невід'ємну частину нашої національної культури. Чи буде задовольняти нас завтра фахова підготовка вчителів (і зокрема вчителів початкових класів), котрі не розрізняють число і цифру, куб і тетраедр, коло і круг? Якими методиками можна це компенсувати?

Разом з тим, багатьом знайомі доволі категоричні судження деяких фахівців-педагогів та певної частини студентів стосовно змісту навчання математики майбутніх учителів початкових класів. Навіщо студентам опрацьовувати ті чи інші питання (поняття, твердження чи їх обґрунтування), якщо вони не вивчаються в початковій школі? Це, – на думку таких гуманітарних adeptів, – тільки забирає час, інтелектуальні ресурси й ніякої користі не дає, то ж треба спростити зміст фахової математичної підготовки вчителів початкових класів, обмеживши його операціями з натуральними числами й нулем, деякими дробами тощо, тобто просто вивчати матеріал підручників математики для початкової школи. І цього досить.

Можна зазвичай наводити досить багато аргументів на противагу подібним судженням, але краще висловитися, ніж це зробив відомий російський математик-методист Г.Дорофеев, мабуть, не можна. Він у бесіді з журналістом «Школьного обозрения», обговорюючи питання «навіщо математика тим, кому вона не потрібна – майбутнім спортсменам, балеринам, контролерам метро? ... і що саме потрібно майбутнім балеринам: рахувати в стовпчик, складати дробі, вивчати синуси і логарифми?», наголошує: «Складати дробі не потрібно: ви часто в житті складаєте дві п'ятих і три сьомих? Але вчитися складати дробі потрібно! Усі обчислення “у стовпчик”, що провадяться в початковій школі, може з успіхом замінити калькулятор. Але якщо ми здійснимо таку заміну, то сильно збіднимо інтелектуальний розвиток дітей. Мета не в тім, щоб кожен учень засвоїв алгоритм розв'язання тієї чи іншої типової задачі. Головне – розвиток засобами математики мислення, логіки, мови. Висловлю ще одну, мабуть, більш ніж еретичну думку: мета масової математичної освіти – навчитися грамотно говорити, писати і розуміти [на рідній мові]. Мовне навчання – от що найважливіше в математиці!» [2, 2].

Уміння грамотно говорити, писати й розуміти рідною мовою – не що інше, як складові загальної культури особистості, а розвиток засобами математики мислення, логіки, мови індивіда, – на що звертає увагу Г.Дорофеев, – це ті культурні цінності, якими опановує особистість саме в результаті навчання математики і які є невіддільними від математичної культури суспільства.

Варто усвідомити, що інтелектуальний та культурний розвиток дитини не буде повноцінним, якщо її змалечку не залучати до математичної діяльності, якщо в початковій школі позбавити її можливості працювати з доволі складним (в ідейному відношенні) математичним матеріалом, якщо збіднити зміст навчання математики в основній та старшій ланках школи, вилучивши з нього дедуктивні компоненти.

Зміст навчання математики є тим фундаментом, на якому розвиваються понятійна, аналітична, операційна й мовленнєва бази особистості. Обсяг, «наповнення» кожної з них напряму залежить від

того змісту навчання, який визначено програмою загальноосвітньої чи фахової підготовки. Але за будь-яких умов ці бази в подальшому (навіть якщо учень чи майбутній фахівець не займатиметься математикою) будуть характеризувати культурні надбання особистості, визначати рівень її загальної чи фахової культури (наприклад, математичної, педагогічної, економічної, технічної тощо).

Понятійна база особистості формується протягом усього періоду навчання та самоосвіти й відображає сукупність понять (до речі, не тільки математичних), якими володіє індивід як на рівні розуміння смислу, так і на рівні мовленнєвого оперування ними. Обсяг понятійної бази, у певному розумінні, можна зіставляти з тими знаннями, які засвоєні індивідом і якими він користується для вирішення якихось проблем.

Операційна база особистості формується під час предметного оперування поняттями й відображає володіння індивідом процедурними компонентами, алгоритмами й методами, характерними для того чи іншого предмета (зокрема – математики). Обсяг цієї бази може розглядатися як «показник» сформованості в індивіда вмінь і навичок оперування поняттями при розв'язанні задач та реалізації процедур.

Аналітична база особистості розвивається внаслідок оволодіння індивідом рядом мислительних операцій, які, зазвичай, прийнято відносити до логічних. Це, зокрема, такі операції й процедури, як аналіз і синтез, порівняння, підведення під поняття, узагальнення й конкретизація. Як зазначалося нами у [5, 118–119], оволодіння індивідом логічними операціями починається задовго до навчання в школі, й активність цього процесу напряму залежить від середовища, у якому знаходиться індивід. У процесі ж навчання чи фахової підготовки відбувається розвиток умінь мисленого оперування об'єктами і, зокрема, логічних операцій з ними в окремих галузях знань (наприклад, математики, мови та інших).

Мовна база особистості розвивається паралельно з розвитком понятійної та аналітичної баз індивіда й відображає арсенал тих мовних засобів, якими він володіє як взагалі, так і в окремій галузі знань. Мовна база – це не тільки і не стільки обсяг активного словника індивіда, а й володіння ним основними засобами мовленнєвої інтерпретації змісту за умов збереження його смислу, потенційна здатність індивіда до участі в інформаційних процесах.

Понятійна, аналітична, операційна й мовленнєва бази особистості в сукупності, разом із встановленими між ними асоціативними зв'язками, забезпечують когнітивні процеси індивіда, визначають його інтелектуальний потенціал, дозволяють розвивати інтуїцію й здатності до оціночних та інтерпретаційних дій, слугують передумовою для реалізації комунікативних актів тощо.

На відміну від багатьох інших предметів, математика – суто абстрактна дисципліна, що будується на дедуктивній основі. І, як слушно

відзначає Л.Султанова, «... оскільки математика відрізняється строгою загальнозначимістю символів і термінів, а також граничним дедуктивізмом, принаймні в плані теоретичного обґрунтування, розуміння в галузі математики припускає зведення особистісного фактора до мінімуму й не допускає інтерпретативних відхилень від загальнозначущої теорії. Наслідком неприпустимості особистісної інтерпретативності математичної теорії є необхідність серйозних особистісних витрат на практичне освоєння теорії з метою розв'язання задач. Напевно, кожна людина, що має хоча б шкільний досвід практичного освоєння математики, погодиться, що математика – особливий предмет, що вимагає поглибленого вивчення й дається далеко не всім» [8, 73].

Але коли майбутній фахівець систематично працює зі змістом, насиченим математичними об'єктами, то він поступово привчається до оперування ними (хоча б у найпростіших ситуаціях) за загальнозначимими правилами, і в нього формуються певні структури мислення, які потім екстраполюються на інші предметні галузі, переважно ті, що мають справу з абстракціями, дедуктивними схемами обґрунтувань та характеризуються високим рівнем логічного навантаження.

Крім того, на думку В.Тестова, «... формування математичних структур мислення дозволяє розвинути не тільки математичні, але й загальні здібності, розум людини, її особистість у цілому... Навчання математики на соціокультурному досвіді, формування у студентів логічних, алгоритмічних і комбінаторних схем мислення, безсумнівно, сприяє формуванню організаторських навичок розумової праці (плануванню своєї роботи, пошуку раціональних шляхів її виконання, критичній оцінці результатів і т.п.)» [10, 6–7].

Говорячи про особистісні чинники, що супроводжують засвоєння індивідом математичного матеріалу, В.Тестов звертає увагу на те, що «вивчення математики, її структур виробляє в людини потребу переборювати опір між [власними] уявленнями і їх науковим обґрунтуванням... [А це] сприяє не тільки чіткості, логічності думки, але й виховує такі морально-етичні й вольові якості, як акуратність, аргументованість, принциповість, уміння сприймати іншу думку, відданість істині, завзятість у досягненні мети, працьовитість і чесність. Духовний розвиток особистості відбувається шляхом впливу вивчення математики не тільки на розум людини, але і на його емоційну сферу» [10, 7] (стиль автора цитати збережено, *Є. Л.*).

Звичайно, крім розглянутих аспектів прояву змістовної складової математичної культури особистості, існують й інші, зв'язані з глибиною та логічною організацією навчального математичного матеріалу, особливостями його вивчення, добором методів навчання математики і т.п., але вони можуть детально досліджуватися в межах розв'язання часткових педагогічних задач.

Література

- 1. Борель Э.** Как согласовать преподавание в средней школе с прогрессом науки: Доклад на конгрессе по математическому образованию в Париже в 1914 году // Математическое просвещение: Вып. 3. – М., 1958. **2. Дорофеев Г.** Не обучение математике, а обучение математикой! // Школьное обозрение. – 2002. – № 6. – декабрь. – <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/ECSE/MATH/MATH.HTM>.
- 3. Культурология: XX век: Словарь.** – СПб., 1997. – <http://www.countries.ru/library/uvod/cofc.htm>. **4. Лодатко Є. О.** Змістовно-структурна характеристика поняття математичної культури // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2004. – № 10 (78). **5. Лодатко Є. О.** Логічна складова математичної культури майбутнього вчителя // Духовність особистості: методологія, теорія, практика: Зб. наук. пр. / Гол. ред. *Г. П. Шевченко*. – Вип. 5. – Луганськ, 2004. **6. Плотникова Е. Г.** Педагогика математики – теоретическая основа математического образования в высшей школе // Пермский пед. ун-т (материалы конференции). – http://www.pspu.ru/sci_pec_h_materials.shtml. **7. Потоцкий М. В.** Преподавание высшей математики в педагогическом институте: Из опыта работы. – М., 1975. **8. Родин А. В.** Математика и стиль // Стили в математике: социокультурная философия математики / Под ред. *А. Г. Барабашева*. – СПб., 1999. **9. Султанова Л. Б.** Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления // Стили в математике: социокультурная философия математики / Под ред. *А. Г. Барабашева*. – СПб., 1999. **10. Тестов В. А.** О формировании профессиональной компетентности учителя математики // Пермский пед. ун-т (материалы конференции). – http://www.pspu.ru/sci_pec_h_materials.shtml. **11. Штабова Л. Г.** Про професійну підготовку вчителя початкових класів до викладання математики в умовах модернізації освіти // http://www.rusnauka.com/ARTICLE/pedagog/2/2_Shtabova.htm.

In the Article the complex of problems, connected to developments in mathematical culture of an inclusive component is considered, in which structure enter conceptual, operational, analytical and language base of the subject.

М. О. Малькова

МОДЕЛЬ КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДЕВІАНТНИМ ПІДЛІТКОМ

Важливу роль в усуненні девіантної поведінки підлітків має професійно організована взаємодія між соціальним педагогом і девіантним підлітком, що призводить до встановлення взаємоприйнятих, довірчих стосунків і, у кінцевому результаті, до профілактики й перевиховання девіантного підлітка. У наш час описані методи, спрямовані на формування техніки керування взаємодією (І. Зязюн, І. Кривонос і ін.), на розвиток перцептивних і інших комунікативних умінь при взаємодії (В. Кан-Калик, І. Кох, О. Леонт'єв і ін.), у різних науково-популярних виданнях представлені прийоми актуалізації, активізації й організації педагогічної взаємодії (А. Капська, В. Киричук, О. Мороз і ін.), розроблені спеціальні прийоми і способи спрямовані на подолання психологічних бар'єрів при взаємодії соціального педагога з девіантним підлітком. У педагогічній практиці активно застосовуються окремі методики індивідуального підходу до важких підлітків у пізнавальній діяльності. Однак у більшості випадків такі прийоми мають епізодичний характер.

Провідним принципом підвищення ефективності організації взаємодії є знання основних особистісних якостей суб'єктів взаємодії й об'єктів педагогічного впливу, особливостей їхніх характеристик, а так само психолого-педагогічних засад, що породжують утруднення в спілкуванні. Необхідно вивчити й застосувати ті чинники, що сприяють зняттю цієї утрудненості й установленню контакту з девіантним підлітком і побудови довірчих суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Особливості дій соціального педагога, що передбачаються моделлю контактної взаємодії, визначаються специфікою психічних станів у процесі взаємодії. Ці стани можуть послідовно чи непослідовно виникати чи зникати. У процесі вмілої контактної взаємодії формуються позитивні якості, необхідні для ділових взаємин. Кожен з цих станів можна розглянути як послідовний етап у створенні довірчих стосунків. Усі способи впливу, що складають модель взаємодії, вибудовані відповідно до тих особистісних змін, що виникають у процесі зближення людей. У моделі взаємодії вказується спеціально запрограмована послідовність застосування тих засобів, що на початку сприяють подоланню міжособистісних бар'єрів, потім дозволяють діагностувати особливості особистості і, нарешті, допомагають регулювати поведінку. Тому частина способів впливу, що складають модель взаємодії соціального педагога й девіантного підлітка, розрахована на подолання перешкод, що утрудняють спілкування, частина ж на те, щоб викликати в

девіантного підлітка прагнення до зближення, відвертої розмови. У цілому модель побудована на принципі послідовної активізації потреби в спілкуванні.

Для організації контактної взаємодії соціальний педагог повинен володіти основами техніки встановлення міжособистісного контакту, також знати методіку реалізації «Моделі контактної взаємодії соціального педагога і девіантного підлітка», яка містить у собі:

- а) послідовне проходження шістьох стадій зближення;
- б) орієнтацію на ознаки й показники стадії, що наступила;
- в) способи виклику прагнення до зближення з боку підлітка;
- г) прояв бажань підлітком до співробітництва з соціальним педагогом.

При проходженні всіх шістьох стадій застосовуються способи впливу, різні для кожної з них. Стадії контактної взаємодії мають назву за способом впливу.

Так, на *першій стадії* – «*накопичення порозумінь*», у першу чергу, застосовуються способи впливу, що або викликають згоду, або сам соціальний педагог погоджується з підлітком. На цій стадії не має принципового значення те, з приводу чого виникла згода. Важливий сам факт згоди й накопичення безлічі згод. Природно, що соціальний педагог, будучи ініціатором взаємодії, сам повинен або постійно погоджуватися з висловленнями підлітка, або переносити ті моменти, проблеми, теми, які можуть викликати незгоду, на наступні стадії. У той же час соціальний педагог може застосовувати такі способи постановки питань, щоб відповідь на них завжди включала згоду. Наприклад, підлітку, що недавно зробив порушення й одержав несхвалення соціального оточення, можна задати наступні питання, щоб дістати згоду: «Тобі не подобається, що тебе засуджують, наказують?», «Ти хочеш, щоб усі скоріше забули про твою погрішність?», «У тебе немає бажання зараз обговорювати цю проблему?» і т.ін. Таким чином, у міру того, як накопичуються порозуміння, руйнується бар'єр відчуження, оскільки підліток приготувався до оборони й опору, не зустрічає того, проти чого йому потрібно заперечувати, отже, він налаштовується до спілкування.

Типовими помилками соціальних педагогів на стадії накопичення згод є висловлення «розкажи правду, як усе було, я тебе не буду засуджувати», «ти розумієш, що був не прав, але ми спробуємо це виправити», тобто соціальний педагог уже на перших хвилинах розмови намагається переконати підлітка в його неправоті й наставити на шлях виправлення. Таких способів взаємодії необхідно уникати, оскільки підліток очікує саме таку реакцію соціального педагога й відповідно обороняється, так з'являються бар'єри при взаємодії.

На *другій стадії* – «*знаходження спільного інтересу*» – соціальний педагог веде розмову на тему, зв'язану з інтересами підлітка. Ця стадія виключає можливість вести розмову про зміст проблеми, тобто

необхідно не виявляти ділового інтересу – з приводу чого повинна відбутися бесіда. У тих випадках, коли відразу ж соціальний педагог починає цікавитися обставинами справи, підліток надає обмежену інформацію і взаємодії не виникає. Доцільно знаходити який-небудь інтерес, що спонукує бажання підлітка до планованої діяльності, і визначений час тримати під контролем становлення цього процесу. Нейтральна тема дозволяє підлітку розслабитися й відчути себе не обтяжено, у нього з'являється інтерес, прагнення висловитися. Крім того, збуджений інтерес завжди дає можливість виявляти активне прагнення людини до спілкування й повідомлення. У результаті розмови про який-небудь інтерес підлітка, теми обговорення повинні бути представлені як спільний інтерес, це можливо в тому випадку, якщо соціальний педагог дійсно виявить ініціативу в розмові з приводу спільної теми. Оскільки інтерес є у центрі уваги, це знімає напругу, яка мала місце на початку спілкування, виникає ряд приємних асоціацій і позитивних емоцій.

Таким чином, аналізуючи перші дві стадії, можна констатувати, що на початку парної взаємодії в девіантного підлітка присутня визначена напруга й спостерігається стан тривоги. Базою цієї тривоги є представлення про негативне ставлення соціального педагога до нього. Щоб перебороти замкнутість, викликану цим станом, соціальному педагогу варто почати з дії, яка може зняти напругу. Необхідно переключити інтерес на інше заняття. Кращим способом впливу в цьому випадку є згода з висловленнями підлітка, яка знімає частину напруги, особливо якщо викликає відповідну згоду в підлітка. Це спосіб накопичення порозуміння, у результаті якого в підлітка складається уявлення про те, що спілкування і взаємодія в принципі можливі. Так починається руйнування превентивних бар'єрів і негативних стереотипів і з'являється орієнтир на якусь значиму спільну діяльність. Іншим способом підтримки контакту є пошук зацікавленої для обох сторін спільної теми для розмови і, отже, взаємного повідомлення про інтерес. Звичайно, нейтральна тема не викликає в підлітка стану відчуження, він стає більш говірливим і схильним до обговорення, у нього настає деяка релаксація. Саме по собі розслаблення утворює специфічний настрій для зближення, настає прихильність до тих людей, що викликають позитивну реакцію. Припускаючи, що зняття напруги супроводжується позитивними емоціями, варто орієнтуватися на їхнє посилення. Тому доцільно вести розмову про те, що може викликати позитивно пофарбовані асоціації, наприклад, спогаду про приємну подію чи про головне захоплення підлітка, його хобі. У цьому випадку підліток охоче підтримує тему і включається у взаємодію. Встановлено, що сам пошук такого роду інтересів розцінюється підлітком як прояв уваги до його особистості, що також сприяє залученню його до бесіди. Викликаючи позитивні емоції в підлітка, соціальний педагог на визначений час створює сприятливі умови, щоб об'єднатися з ним у визначеній сфері інтересів. Взаємодія підтримується за рахунок пошуку об'єднуючої теми

чи прийомів і способів нової дії. Увага соціального педагога активізує в підлітка головну якість для продовження спілкування й подальшої поведінки. У цей період підліток прагне показати себе «цікавим» для соціального педагога.

На третій стадії – «обговорення індивідуальності підлітка» – необхідно послідовно переключати розмову з теми інтересу на тему обговорення власної особистості підлітка. Тут необхідно розуміти, що кожна людина прагне виглядати найбільш вигідно перед іншою людиною. Саме тому підліток починає говорити про деякі свої принципи, що, на його думку, повинні характеризувати його з найкращого боку, також він повідомляє про свої вимоги до спілкування, якими буде керуватися в процесі розмови. Соціальному педагогу необхідно вивести підлітка з характеристики його принципів на індивідуальні характеристики особистості самого підлітка.

Нерідко соціальний педагог зустрічається з тими заявами підлітка про себе, що не відповідають дійсності. Наприклад, підліток говорить «Я не люблю неправди, бажаю чути й говорити тільки правду», у той час як соціальний педагог на підставі наявного в нього матеріалу знає, що підліток кілька разів обманював інших людей і його зокрема. Але він не повинен висловлювати сумнівів про висловлювання підлітком своїх думок. Якщо на цій стадії соціальний педагог покаже свою недовіру, сумнів у яких-небудь особливостях характеру підлітка чи недовіру з приводу його особливостей, то це перерве процес контактної взаємодії. Така ситуація призведе до виникнення бар'єрів спілкування й відчуження підлітка від соціального педагога.

Негативну роль можуть також зіграти висловлення соціального педагога, такі як: «мені багато про вас говорили», така заява, як правило, викликає замкнутість при спілкуванні, навіщо розповідати про себе, якщо вже багато чого відомо, тобто в підлітка не відбувається прагнення до саморозкриття, він виявляє сторожкість, гублячись у здогадах «що про нього говорили», оскільки його природне прагнення виглядати в процесі цієї взаємодії по-іншому, з кращого боку. Завжди варто підкреслити індивідуальність окремих якостей особистості підлітка, його унікальність. Будь-яке повідомлення про це сприяє зближенню у зв'язку з тим, що це говорить про уважне ставлення і про прийняття того, про що повідомляє сам підліток. Надалі таке прийняття розцінюється як уважне ставлення, готовність до розуміння й готовність здійснити допомогу. На цій стадії, як правило, підліток дуже багато розповідає про себе тільки з позитивного боку.

Таким чином, під час обговорення з підлітком його індивідуальних особливостей і здібностей варто враховувати, що він бажає показати себе незалежною, оригінальною людиною. Обмін думками з приводу особистісних рис підлітка його поведінки в окремих нейтральних чи конфліктних ситуаціях сприяє створенню іншої спільної зони взаємодії. Цією зоною є особистість підлітка.

При вміло організованій взаємодії підліток починає розповідати деякі свої принципи щодо поведінки, це сприяє створенню позитивної обставини для спілкування і взаємодії. На фоні позитивних емоцій у нього з'являється прагнення говорити про найбільш яскраві достоїнства своєї особистості. Це своєрідний спосіб заявити про власну цінність. Тема особистісних якостей і властивостей виникає тільки після того, як підліток перестав боятися, що його не зрозуміють і не оцінять у ситуації, де його починають визнавати й поважати. Саме тому основний принцип поведінки соціального педагога в цей період – приймати все, що йому говорить підліток, і схвалювати деякі особливо яскраві характеристики особистості підлітка. Одним зі способів впливу на свідомість особистості девіантного підлітка є висловлення педагогом фактів у його присутності про «особистісну оригінальність», про фізичні дані чи розумові здібності. Такий прийом дуже ефективний у встановленні контакту, якщо соціальний педагог робить приємне повідомлення про підлітка в присутності значимих для нього осіб.

У цей період взаємодії повинні бути виключені сумніви, заперечення й суперечки. Це допомагає підлітку розповісти про себе, розкрити себе і переконатися, що його зрозуміли, що необхідно для наступної розмови про «неправильну» поведінку. Тепер підліток починає розповідати про ситуації, у яких він знаходився, про людей, які його оточують, про оцінки їхньої поведінки і т.ін. Він часто намагається пояснити причини відхилення в поведінці інших людей, нерідко обвинувачує їх у несправедливості, у нечесності, у безтактності. Соціальний педагог одержує той матеріал, що характеризує особистість підлітка і який надалі використовує як орієнтир для впливу.

Педагогу варто мати на увазі, що в підлітків, які тривалий час знаходилися в стані «знехтуваності», як правило, накопичується інформація, яку нікому було повідомити. Тривала ізоляція від спілкування підсилює потребу повідомити, висловитися чи обговорити багато неясностей. Саме тому підліток нерідко прагне поговорити про те, що незрозуміло йому самому і складає його особистісну проблему. Усі ці висловлення, а також ретельний аналіз власної особистості необхідно завжди враховувати.

Четверта стадія взаємодії – «аналіз суперечливих суджень» – заснована на наступному: після того, як установилися досить міцні взаємини, засновані на позитивних емоціях і на прийнятих принципах і якостях, виникає ситуація, коли необхідно направити розмову на ті особливості, що можуть стати «перешкодою» для взаємоприйнятого спілкування. У зв'язку з цим соціальний педагог може застосовувати ті способи впливу, що не могли бути використані на попередніх стадіях. Наприклад, можуть бути висловлені сумніви з приводу деяких суджень підлітка, соціальний педагог може покритикувати вчинки підлітка. Характерно, що на цій стадії підліток приймає критику соціального педагога, тому що він готовий до неї. Він не дивується з приводу

заперечень у тих випадках, коли соціальний педагог зіштовхує протиріччя, що висловив раніше в розмові про свої судження підліток. У цей період раціонально вести суперечки, висловлювати суперечливі судження, підліток буває іноді готовий вступити в дискусію, бажаючи встановити більш точно якісь обставини чи усунути неясності. Підліток має потребу в бесіді, щоб висловитися про «наболіле» й перевірити позиції соціального педагога. Саме в цей період взаємодії можуть формуватися бажані стосунки з девіантним підлітком. Соціальному педагогу, що поставив завдання усунути бар'єри відчуження в спілкуванні з девіантним підлітком, необхідно усунути всі перешкоди і, насамперед, «нейтралізувати» ті властивості й якості, що можуть перешкоджати встановленню ділових взаємин.

Таким чином, після одержання відомостей про особливості підлітка, про характеристики його оточення й особисті судження про найближче оточення соціальний педагог може активно включитися в певну структуру взаємодії. Основою для цього можуть бути різноманітні факти й відсутності логіки в розповідях підлітка. Єдине, чого тепер побоюється підліток, це різкий осуд і несхвальні оцінки з боку соціального педагога. Тут можливо викликати в підлітка негативну реакцію на наступні впливи, тому якщо соціальний педагог укаже на окремі неясності, нечіткості чи протиріччя при відповідних ситуаціях, то підліток активно намагається все це упорядкувати і привести в єдину систему. Саме в цей період і, особливо в тих підлітків, що відрізняються підвищеною збудливістю, надмірним самолюбством і слабкими навичками рефлексії, можна почути про нереалізовані задуми, про вимоги й образи. У той же час, як тільки підліток переконався в доброзичливості соціального педагога, він розповідає про те, що колись ретельно приховував від усіх. У такій ситуації соціальному педагогу необхідно переконати підлітка в протиправності зроблених ним учинків. Це можливо тільки після того, як підліток переконався в тім, що провина його очевидна й у тім, що соціальному педагогу можна й доцільно довіряти. У процесі певного покаяння підліток часто намагається піддати соціального педагога своєрідному «іспиту». Він розпитує в нього про таємниці й інтимні сторони життя інших людей, про способи формування сильних якостей особистості. У тому випадку, якщо соціальний педагог не буде повідомляти підлітку про слабкі сторони близьких людей, він буде йому довіряти й підтримувати.

У цей період можливі сумніви, заперечення й суперечки. Не бажаючи псувати вже сформоване про нього сприятливе враження, підліток активно включається в дискусію. Вони ведуть не стільки до усунення протиріч і заповненню пробілів у діалозі, скільки до посилення тенденції в стосунках з ним, до самоаналізу попередніх відхилень у поведінці й відвертості у встановленні нових контактів. Підліток розуміє, що взаємини між ним і соціальним педагогом стають взаємоприйнятими.

На п'ятій стадії – «реалізація індивідуального підходу» – соціальний педагог, використовуючи відомості, отримані на попередніх стадіях, установлює деякі індивідуальні характеристики особистості девіантного підлітка, а також засоби впливу, що найбільш ефективно на нього впливають. У зв'язку з цим соціальний педагог постійно шукає ті засоби, які можна застосовувати для індивідуального впливу відповідно до встановленого комплексу якостей. Соціальний педагог повинен уміло побудувати процес впливу так щоб підліток вважав, що ті засоби впливу, що застосовуються стосовно нього, є діючими тільки до його особистісних особливостей, тобто є індивідуальними. Необхідною умовою ефективного впливу є уселяння підлітку, що в соціального педагога склалася про нього гарна думка. Гаслом цього періоду стає висловлення соціального педагога «ти змінився на краще», тим самим як би підводиться підсумок результату, що був отриманий на попередніх стадіях і в той же час виявляється та лінія поведінки, що може бути єдино правильною. Тут повинна скластися ситуація, коли соціальним педагогом висловлюється позиція, що змінилася, стосовно підлітка, а підліток співвідносить її зі своїми уявленнями отриманими в ході дискусій, і починає приймати вплив, думаючи, що вони підходять спеціально для нього. Це відповідає тому, що підліток очікує суворих впливів і готовий до них, тому подальша реалізація усунень девіацій у поведінці буде полегшена.

Взаємодія, що розвивається, формує в підлітка потребу бути об'єктом впливу, оскільки він уже готовий до деяких особистісних змін і має потребу в пораді й допомозі. Більш того, він починає включатися в спільну діяльність із соціальним педагогом і іноді сам просить порад, спрямованих на придбання практичних навичок і організації корисної діяльності. У той же час він готовий допомогти соціальному педагогу знайти найбільш сприятливий шлях впливів на однолітків.

У цей період контактної взаємодії доцільно обговорити можливість усунення причин не тільки напруженості в стосунках з найближчим оточенням, але й причин його девіантної поведінки й чинених раніше провин. Підліток охоче відгукується на пропозицію розповісти історію своєї поведінки і вчинків. Стає можливим спільний розгляд тих обставин, що призвели його до девіантної поведінки. Таке спізнале одкровення відбувається за умови особливих довірчих взаємин. Воно веде до переосмислення підлітком своїх дій і конструюванню майбутньої поведінки в аналогічних ситуаціях. У цей період можливо приймати рішення про дану ситуацію взаємодії. Девіантний підліток стає на шлях подолання девіацій у поведінці й перевиховання.

У той же час соціальний педагог не повинен спеціально випитувати в підлітка те, що він приховує. Підлітку варто дати зрозуміти, що він може говорити тільки те, що вважає потрібним. Деякі питання можуть залишитися його таємницею чи мірилом особливої значимості в середовищі однолітків.

Шоста стадія – «встановлення спільних правил поведінки і взаємодії» – має основним засобом вплив, звертання до норм, що встановлені спільно. Для цього розробляються деякі спільні правила й програми поведінки, що допомагають сприянню між учасниками взаємодії в побудові контакту. Ці плани здобувають характер правил, з якими рахується і соціальний педагог, і підліток. Оскільки програми й правила передбачають спільні дії, то необхідно також урахувати й особливості виконуваної ролі кожного учасника взаємодії. Такий підхід до окремих заходів при впливові на підлітка забезпечує результат профілактики девіантної поведінки в процесі взаємодії. Дуже важливо, щоб до кожного періоду функції, взаємодіючих суб'єктів були не тільки розподілені, але добре апробовані й прийняті для виконання погоджених дій, як у просторі, так і в часі. Тому з урахуванням швидко мінливих педагогічних ситуацій і міжособистісних взаємин у середовищі девіантного підлітка функції й ролі повинні бути мобільними, тобто доповнюватися й коректуватися залежно від ситуації.

Слід уточнити, що після того, як реалізовано індивідуальний вплив на підлітка, він починає переконуватися в тім, що спільні дії сприяють вирішенню спільних завдань правила і норми, які встановлені, є обов'язковими тому, що в їхній розробці він брав участь. На цьому етапі вже міцно виявляється тенденція перевиховання, підліток починає діяти, виконуючи норми, встановлені між двома людьми, а за тим поступово він починає орієнтуватися на норми, що встановлені в соціумі. Таким чином, девіантний підліток починає діяти відповідно до норм людей, які оточують, тобто соціальною нормою.

Таким чином, “Модель контактної взаємодії соціального педагога й девіантного підлітка” має схему, орієнтовану на зняття психологічних бар'єрів між підлітком і соціальним педагогом для встановлення постійної комунікації, необхідної для заглибленого вивчення особистості підлітка і впливу на нього з метою прищеплювання соціально позитивної поведінки.

In the article „The model of the contact interaction between social teacher and teenager with deviation from the rule of conduct” is presented. The model consists of the 6 stages that contains the methods of influence and are used gradually, have the features of the accumulating system.

О. Я. Межирицький

ШКОЛА ЯК ЦЕНТР СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ НА СЕЛІ

Серед завдань соціального виховання сьогодні одним з найважливіших є перетворення сільського середовища у виховний чинник. У вузькому розумінні педагогічне оздоровлення сільського середовища, перетворення його в гуманне соціально-педагогічне середовище визначається педагогічною діяльністю школи, установ культури. У широкому розумінні педагогічний потенціал сільського середовища включає в себе традиції, ідеї, образи, досвід господарського життя, пам'ятники історії та культури. Інакше кажучи, ідеальне в соціально-педагогічному розумінні сільське середовище – це середовище, де поважають історичне минуле народу, його духовні цінності, традиції, звичаї, де існують традиції чесної праці, добрих взаємин, поваги до старших, батьків, де “всім миром” вирішують соціальні проблеми мешканців.

Щоб утворити на селі таке соціальне середовище, необхідний соціальний інститут, здатний професійно організувати цю роботу. Таким інститутом може й повинна бути школа, яка через механізми своєї соціально-педагогічної роботи може реально сприяти вирішенню цієї проблеми.

Як відмічалось вище, директивні документи Кабінету Міністрів України ставлять у цьому напрямку завдання розробки моделі функціонування загальноосвітньої школи як освітньо-культурного центру села. Утворення такої моделі, на наш погляд, можливо, якщо будуть ураховані наступні педагогічні вимоги. По-перше, буде забезпечена організація діяльності сільської школи як відкритого соціального інституту; по-друге, якщо буде забезпечений соціально-педагогічний вплив школи на суспільну думку села щодо створення здорового соціально-психологічного клімату в соціумі; по-третє, буде різко активізована участь сім'ї у соціально-педагогічному процесі, повною мірою буде враховуватися її виховний потенціал.

Розглянемо детально сутність цих вимог. Ідею відкритості школи як соціального інституту або, як ще пишуть, відкритої системи соціалізації дітей не можна вважати принципово новою. В основі її лежить педагогічний принцип зв'язку виховання з життям. Він традиційно є одним з основоположних у багатьох виховних системах. На думку І.П. Підласого, “...він вимагає від вихователів активної діяльності у двох головних напрямках”: 1) широкого й оперативного ознайомлення вихованців із суспільним і трудовим життям людей, зі змінами, які в

ньому відбуваються; 2) залучення вихованців до реальних життєвих відносин, до різних видів суспільно корисної діяльності.

Ідея або принцип відкритості припускає, що школа повинна стати центром суспільного життя села, що об'єднує всі існуючі на селі соціально-культурні заклади, батьків, випускників, керівників і спеціалістів господарства і просто ініціативні групи людей. Це буде сприяти, з одного боку, удосконаленню освітньо-виховного процесу, з іншого, – якісному наповненню культурного й суспільного життя села.

Така взаємодія школи та сільського соціуму дозволить створити інтегративний освітньо-виховний простір, що включає в себе інтеграцію культурно-просвітницької, соціальної, трудової роботи з дітьми та дорослими.

Для того, щоб сільська школа функціонувала як відкрита соціально-педагогічна система, необхідно виконання ряду педагогічних умов:

1. Як сільський центр культурно-освітньої і соціально-педагогічної діяльності сільська школа повинна розширити свої функції, тобто, крім традиційних, виховних та розвиваючих, вона повинна взяти на себе функції соціально-культурні, освітньо-просвітницькі, соціально-профілактичні, спортивно-оздоровчі та ін.
2. Сільська школа повинна організувати та поєднати всіх сільських мешканців і, у першу чергу, батьків учнів у справі соціального виховання дітей. Тільки на основі співробітництва, взаємодопомоги, шанобливого ставлення можна досягти успіхів у соціальному вихованні дітей.
3. Зміст соціально-педагогічної та культурно-освітницької діяльності школи повинен спиратися на історико-культурні, трудові, морально-етичні традиції та звичаї свого села, на народні традиції в галузі виховання. Це буде сприяти як підвищенню ефективності виховання учнів, так і духовному оновленню сільського середовища.
4. Сільська школа повинна бути основним інформаційним центром, наповнюючи сільський соціум суспільно цінною інформацією, яка спроможна впливати на свідомість населення, підвищувати його політичну грамотність та культурний рівень.

Подальший змістовний аналіз діяльності сільської школи передбачає виявлення тих якісних характеристик, змін, особливостей системи трудового виховання на селі, які відбулися за останнє десятиріччя.

У радянський період нашої історії в сільській школі була створена й функціонувала цілісна системи трудового виховання сільських школярів, яка виконувала соціальне замовлення суспільства в умовах планової економіки й переваги колективних форм сільськогосподарського виробництва. Можна відмітити ряд основних якісних характеристик цієї системи. По-перше, вона була переважно орієнтована на набуття учнями сільськогосподарських професій.

Провідним напрямком трудового навчання та виховання була їхня відповідність потребам конкретних господарств в тих чи інших кадрах. По-друге, первісну роль у створенні необхідних умов трудового виховання й навчання сільських школярів відігравали колгоспи й радгоспи. Саме вони створювали матеріально-технічну базу трудового навчання, виділяли сільськогосподарську техніку, обладнання, інвентар. По-третє, необхідним компонентом системи трудового виховання й навчання було включення учнів у виробництво сільськогосподарської продукції. Починаючи з молодшого шкільного віку, учні брали участь у сільськогосподарській праці або на пришкольній навчально-дослідній ділянці, або в підсобному господарстві школи, або на полях господарства. По-четверте, характерною рисою системи трудового виховання була чітка її організація через такі форми, як учнівська виробнича бригада, виробнича ланка, шкільне лісництво.

Робота цих об'єднань ґрунтувалась на продуманій і науково-обґрунтованій нормативній базі, основу якої склали відповідні "Положення...", затверджені Міністерством освіти.

У цілому створена система трудового виховання сільських школярів задовольнила соціальні та економічні запити суспільства, хоч якісний рівень трудової готовності учнів був різний як у масштабах країни, так і сільських регіонах.

Розпад країни і, що настала, за ним соціально-економічна криза об'єктивно призвели до розпаду створеної системи трудового виховання й освіти сільських школярів. Сьогодні значна частина випускників сільських шкіл не орієнтована на роботу в сільськогосподарському виробництві, а лише сільські професії стали неprestижними серед сільської молоді.

Більшість колгоспів і радгоспів розпались, а їх спадкоємці через економічні труднощі виявились неспроможними підтримувати матеріально-технічну базу школи, унаслідок чого більшість шкіл різко скоротили практичну трудову підготовку своїх учнів за сільськогосподарським профілем. Діяльність учнівських виробничих бригад практично заглохла.

Є очевидним: сільська школа повинна будувати свою соціально-педагогічну та освітню діяльність з підготовки учнів до сільськогосподарської праці, виходячи з нових соціально-економічних реалій. А сьогодні такими реаліями є багатокладність економіки, орієнтація аграрного сектора на розвиток індивідуальних і фермерських господарств, упровадження нових сільськогосподарських технологій, поява на селі нових професій. Тому в основі соціально-педагогічної роботи школи в цьому напрямку повинна лежати ідея розкриття творчих можливостей сільськогосподарських професій, перспектив у самореалізації учнів як господарів своєї землі, їхнє особисте благополуччя й кар'єри в галузі сільського господарства та відповідальність за майбутнє свого села. Безумовно, соціально-

педагогічна діяльність сільської школи не обмежується тільки роботою з підготовки учнів до професійної діяльності на селі. Її головна мета набагато ширша. В узагальненому вигляді її можна сформулювати як будову виховуючого соціального середовища, як провідного чинника соціального формування особистості.

Підводячи висновки всьому вищевикладеному, є можливість зробити ряд висновків узагальнюючого характеру.

1. Сутність соціально-педагогічної діяльності сільської школи полягає у функціонуванні її як освітньо-культурного центру села, у створенні ідеального в соціально-педагогічному розумінні сільського середовища, де поважають історичне минуле народу, його духовні цінності та традиції, де “всім миром” вирішують соціальні проблеми мешканців.
2. Успішне функціонування школи як освітньо-культурного центру села можливе за умов виконання наступних педагогічних вимог: а) буде забезпечена організація діяльності сільської школи як відкритого соціального інституту; б) буде забезпечений соціально-педагогічний вплив школи на суспільну думку села в утворенні здорового соціально-психологічного клімату в соціумі; в) буде різко активізована участь сім'ї у соціально-педагогічному процесі.
3. Необхідними педагогічними умовами функціонування сільської школи як відкритої соціально-педагогічної системи є, по-перше, розширення функцій школи від традиційних виховних і розвиваючих до соціокультурних, просвітницьких, соціально-профілактичних; по-друге, школа повинна стати центром соціального виховання дітей, що організує всіх, по-третє, зміст соціально-педагогічної діяльності школи повинен спиратися на історико-культурні, трудові, морально-етичні традиції та звичаї свого села; по-четверте, школа повинна стати основним інформаційним центром села.
4. Виходячи з виявлених раніше особливостей сільського соціуму, ми наступним чином можемо сформулювати основні напрямки соціально-педагогічної діяльності сільської школи:
 1. Реалізація освітніх, культурних, соціальних потреб особистості, організація соціально значущої діяльності дітей та дорослих, націлених на соціальний розвиток села й допомогу соціально дезадаптованим односельчанам.
 2. Виховна допомога дітям і дорослим в усвідомленні та самореалізації себе як громадянина своєї країни, господаря своєї землі, охоронця історії і традицій свого народу.
 3. Соціалізація особистості через громадське й культурне життя, наповнення його активним змістом.
 4. Соціальний захист особистості, її економічних, культурних, соціальних прав, включаючи соціально-педагогічну допомогу й підтримку соціально вразливих малозабезпечених громадян, які

потребують соціальної підтримки. Усі ці напрямки соціально-педагогічної діяльності на селі реалізуються через особистісно-середовищний підхід, оскільки всіх учасників соціально-педагогічної діяльності – дітей і молоді, учителів і батьків, – об'єднує не місце роботи, навчання, а місце проживання – село, де складаються особливо тісні взаємини людей, дружні форми спілкування людей різного віку, професій, поколінь, де всіх об'єднують загальні проблеми, турботи, інтереси.

The article focuses on the analysis of school functioning in the countryside and on its role as the center of the socio-pedagogical work of the region. The questions of the school as the open active system and the main trends of its development are exposed.

УДК 378.14+4

А. В. Менкова, Т. К. Волкова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Иностранные языки являются составной частью гуманитарной подготовки будущих специалистов. Как и для других предметов, изучаемых в высшей школе, для иностранных языков актуальной задачей является внедрение инновационных подходов к организации учебного процесса. Методы и приёмы обучения, использование форм контроля должны быть научно обоснованы.

Для развития личности современного специалиста оценка его знаний, умений и навыков должна носить комплексный характер и включать в себя предметную оценку знаний студентов, учёт сложности работы, творческую активность студентов в процессе обучения, сроки сдачи учебного материала, участие в научно-исследовательской работе, ведение конспекта, посещение лекций, лабораторно-практических занятий.

За последние годы во многих учебных заведениях были разработаны и внедрены различные формы оценки и нормы контроля знаний, однако доминирует пятибалльная (а реально – четырёхбалльная) шкала. Решающая роль отведена семестровому экзамену – иногда в форме теста, но чаще всего в форме диалога студента и преподавателя, – по результатам которого и выставляется оценка.

Недостатками такой системы являются субъективность и определенная случайность оценки, причиной которой является уровень сложности вопроса. На объективность оценки влияют стиль взаимоотношений конкретных участников экзаменационного процесса,

манера поведения студента, коммуникативные качества педагогов и студентов, а также многие другие факторы.

Традиционная система оценивания не способствует систематическому и вдумчивому изучению предмета, а проведение экзамена доводит до стрессового состояния, а не выявляет уровень знаний и умений студентов. Все эти недостатки обусловили необходимость поиска новых способов объективного оценивания знаний, умений и навыков. Система оценки знаний должна включать в себя простые, доступные и однозначные критерии и быть понятной студентам. Студенты должны быть уверены, что критерии оценки их знаний будут адекватны, должны понимать законность и справедливость поступков преподавателя. Одним из важных условий является контроль уровня знаний на всех этапах обучения.

Все эти предпосылки послужили основой для разработки модульно-рейтинговой системы обучения и контроля знаний. Основной идеей данной педагогической технологии является распределение всего учебного материала на отдельные модули; каждый модуль имеет свою «ценность», которая выражается в баллах. Изучение учебного материала осуществляется порциями (модулями) в строгой последовательности. Студенты переходят к изучению следующего модуля только после тщательного изучения предыдущего. Модуль – это логично завершенная часть учебного курса, которая представляет собой большой раздел или тему и заканчивается контрольной работой. «Стоимость» модуля может повышаться или понижаться в зависимости от качества, сложности, своевременности выполнения учебной работы, посещения студентами практических занятий.

Рейтинг формируется из суммы баллов. «Рейтинг» в переводе с английского языка обозначает «оценка», «класс», «разряд». В любой момент времени можно подвести итоги рейтинга и определить место студента среди других по усвоению курса. Рейтинг зависит не только от знания предмета, но и от общей активности студента, его организованности и аккуратности, посещения занятий, участия в научно-исследовательской работе и т. д. Учёт этих качеств повышает интерес к учебному процессу, стимулирует студентов к качественной и регулярной работе. Баллы выставляются преподавателем отдельно за каждый учебный элемент, а потом суммируются, но при этом 60–70 % баллов зависит от предметных знаний студентов. Существует премиальный фонд преподавателя (дополнительные баллы студент может заработать, подготовив рефераты, доклады, принимая участие в научных конференциях и олимпиадах). Основные принципы модульного обучения – регулярность и интенсивность. Интенсивный процесс обучения предполагает постоянную работу студентов в ритме, который предлагает преподаватель. В то же время каждый студент имеет возможность самостоятельно планировать интенсивность занятий, заниматься в том темпе, который ему подходит. С целью стимулирования качественной и

ритмичной работы студентов предусмотрены «штрафные» баллы. Эти баллы начисляются за каждую задержку при выполнении любого элемента модуля, при повторной сдаче учебного элемента, т. е. суть рейтинговой системы состоит в накоплении всех текущих отметок, которые студенты получают в течение семестра с учётом премиальных и штрафных баллов.

Для организации индивидуальной работы проводятся консультации для студентов. Их количество и продолжительность определяются пожеланиями студентов. В конце каждого модуля и в конце семестра проводятся итоговые контрольные работы в форме тестов. Студенты, которые получили неудовлетворительные оценки, могут повторно защитить модуль, переписать контрольную работу. Студенты, которые получили большое количество баллов (имеют высокий рейтинг), освобождаются от сдачи зачёта или экзамена. Студентам, которые не согласны с оценкой, полученной по результатам модульно-рейтинговой системы контроля, предоставляется право сдавать зачёт или экзамен.

Студенты, долго болевшие или обучающиеся по индивидуальному графику, могут сдавать все элементы модуля без назначения «штрафных» баллов.

Рассмотрим применение технологии модульно-рейтингового обучения при изучении иностранных языков на горном факультете Украинской инженерно-педагогической академии.

Изучение иностранных языков способствует получению не только определённых грамматических и лексических знаний, но и страноведческих сведений о стране, язык которой студенты изучают, т. е. формирует их коммуникативную и филологическую культуру.

Курс иностранных языков представляет собой практические занятия на первом и втором курсах, зачёты и экзамены. Весь лексико-грамматический материал семестра разбит на три модуля.

Каждый модуль предусматривает своевременное выполнение таких видов заданий, как:

- 1) отработка основного текста (чтение, перевод, анализ, пересказ, реферирование, аннотирование, изучение слов и словосочетаний);
- 2) изучение грамматической темы (выполнение серии тренировочных и контрольных упражнений);
- 3) индивидуальные дополнительные тексты (реферирование, аннотирование);
- 4) изучение разговорной темы (составление монологических, диалогических высказываний);
- 5) составление рефератов на темы, предложенные преподавателем. Темы рефератов включают вопросы, связанные с культурой, историей, литературой страны, язык которой студенты изучают.

Поощрительные баллы студенты получают за активное участие в занятии, за оригинальность исполнения и оформления реферата, за участие в олимпиаде, за написание статей и докладов. «Штрафные» баллы присуждаются за пропуски занятий без уважительной причины, за отставание от графика сдачи модульных заданий.

Изучение иностранных языков предполагает проведение занятий под руководством преподавателя, самостоятельную работу студентов, индивидуальные занятия и консультации. Все эти виды занятий должны быть обеспечены учебниками, словарями, методическими пособиями. Для контроля знаний студентов в течение и в конце модуля разработаны тесты, контрольные работы, т. к. процесс обучения должен включать контроль и проверку уровня учебных успехов. Вопрос разработки и осуществления процедуры контроля в практике обучения является очень актуальным.

Преподавателями кафедры разработаны задания (тесты) для проведения «нулевого» (входного), текущего, итогового контроля.

Входной контроль имеет цель определить стартовый уровень владения иностранными языками и подобрать студентам соответствующую учебную программу.

Процедура организации названных выше видов контроля на практике обучения иностранным языкам предусматривает разработку или подбор специальных контрольных заданий, с помощью которых можно было бы определить объективные показатели успеваемости студентов в овладении иностранной коммуникативной компетенцией.

При проведении входного контроля следует составить такие задания, которые бы объективно дали преподавателю представление о знаниях студентов согласно программе средней школы:

- 1) тесты, с помощью которых определялись знания студентов по страноведению;
- 2) тесты по грамматике;
- 3) тексты для чтения и перевода, определяющие уровень умения студентов читать;
- 4) вопросы по основным разговорным темам.

В настоящее время при составлении контрольных заданий преподаватели всё чаще используют тесты, которые при условии правильной обработки имеют бесспорные преимущества перед другими заданиями для осуществления контроля. Объектами контроля являются умения и навыки четырёх видов деятельности студента (аудирование, чтение, говорение, письмо), каждый вид включает соответствующие лексические, грамматические и фонетические навыки.

Текущий и итоговый контроль проводится в устной и письменной форме в зависимости от цели, которую ставит преподаватель.

Анализ педагогического опыта, полученного при проведении занятий по курсу «Иностранные языки», позволяет сделать выводы, что применение модульно-рейтинговой технологии обучения и контроля:

- 1) стимулирует студентов к качественной регулярной работе на протяжении всего семестра;
- 2) позволяет более эффективно усваивать учебный материал;
- 3) способствует развитию инициативы и творчества;
- 4) стимулирует студентов к самостоятельной работе;
- 5) позволяет объективно оценивать знания студентов;
- 6) повышает такие качества знаний, как системность, оперативность;
- 7) знакомит будущих инженеров-педагогов с разными видами обучения и контроля;
- 8) повышает уровень подготовки специалистов и эффективность преподавания в академии;
- 9) повышает общий филологический уровень студентов.

Литература

1. Попков В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика. – 1988. – № 8. – С. 51–53. **2. Нагаев В.М., Нагаев М.Н.** Использование интенсивной рейтинговой технологии модульного обучения для оценки и контроля знаний. – Х., 1936. **3. Юцявичене П.** Теория и практика модульного обучения. – Каунас; Швиеса, 1989. **4. Russell I.D.** Utilization and evaluation of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota. Modular Instruction // A. Guide to the Design. **5. Бондар В.І.** Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни. – К., 1999. **6. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993.

Peculiarities of using the modular technology in teaching foreign languages in the technical higher school.

The article submits for consideration a new system of the evaluation and control of students' knowledge and shows its advantages over traditional methods of teaching.

The main principles of the modular system are considered on the example of teaching foreign languages at the Mining Faculty of the Ukrainian Engineering – Pedagogical Academy.

Л. П. Нестеренко

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Актуальність громадянського виховання в Україні пов'язана зі становленням громадянського суспільства. У "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" підкреслюється, що для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання покликане сприяти формуванню соборності України, що становить серцевину української національної ідеї.

Проблема громадянського виховання дітей та молоді набуває все більшого значення в сучасний період. Ламаються застарілі стереотипи, стрімко оновлюється суспільство. Дедалі частіше звертаємося до витоків нашої духовності і з жалем переконаємося, що багато втрачено, забуто, загублено. І наша справа полягає в тому, щоб на даному етапі навчити вже маленьку дитину шанувати рідне слово, не цуратися свого роду, краю, любити пісні, які ще з народження співала мама, знати звичаї та обряди свого народу. Саме такою скарбницею можна без перебільшення назвати педагогічну спадщину видатного вітчизняного вченого Василя Сухомлинського.

Метою нашої статті є аналіз педагогічної творчості В.Сухомлинського щодо визначення його поглядів на громадянське виховання дітей та молоді. Його педагогічна спадщина має велике значення у вирішенні проблеми громадянського виховання на сучасному етапі, тому ми вважаємо за необхідне безпосередньо звернутися до робіт В.Сухомлинського.

Ми піддали ретельному вивченню його твори "Серце віддаю дітям", "Народження громадянина", "Методика виховання колективу", "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості", "Як виховати справжню людину" та інші. Через усю педагогічну спадщину В.Сухомлинського червоною лінією проходить головна мета – виховання справжньої людини, громадянина своєї країни, захисника Батьківщини. Під громадянськістю Василь Сухомлинський перш за все розумів обов'язок, відповідальність перед Батьківщиною, пристрасть людського серця. Тому громадянське виховання він пов'язував з патріотизмом. Саме відданість рідній землі, любов до Батьківщини, рідного народу, його історії, мови, культури є підґрунтям громадянськості. Великий педагог підкреслював: "Азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя. У кожній людини повинен біти рідний куточок, який став би незабутнім спогадом про найдорожче, – без цього немає людини, немає морально-

етичного й естетичного коріння, немає свіжого вітерця, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни" [1, 134].

Виховання громадянських якостей учений пов'язував з формуванням почуттів, з емоційними переживаннями, тому що, на його думку, дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем. Основним завданням він вважав учити вже маленьку дитину, а потім юнака бачити наслідки кожного свого вчинку, уявно ставити себе не місце іншого, вводити їх у складний світ людського, "розвивати очі совісті".

У своїй роботі "Народження громадянина" В.Сухомлинський писав: "Домогтися того, щоб вихованця вже з дитинства хвилювало теперішнє та майбутнє Вітчизни, – одна з найважливіших передумов запобігання моральним зривам у дитячі та юнацькі роки. Громадянські думки, почуття, тривоги, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність – це основа почуття людської гідності..." [2, 518]. Виховувати патріота – це насамперед пізнавати душу народу, пізнавати патріотичну красу і патріотичну величність громадянина, що виконав свій обов'язок перед Вітчизною.

У книзі "Родина в серці" [3] педагог підкреслював важливу думку про те, що виховання громадянина-патріота є гармонією розуму, думки, ідей, почуттів, духовного запалу, поведінки. Це і виховання переконань, і виховання серця – чутливого, ніжного, чуйного до добра, до людей праці.

Багато писав В.Сухомлинський про виховання громадянськості через творення добра людям. Він доводив, що громадянськість передбачає людське, співчутливе дбайливе ставлення людини до людини, яке має виявитися в конкретних, практичних справах. Найбільша радість справжньої людини – жити для людей. Найпрекраснішою й найщасливішою є та людина, яка присвятила своє життя боротьбі за щастя інших, дбати про інших треба без розрахунку на похвалу чи винагороду, утворення добра для людей має стати звичайною нормою поведінки, перетворитися у звичку, – зазначав учений.

Аналізуючи твори В.Сухомлинського, ми бачимо, що педагог велику увагу приділяв вихованню громадянина як всебічно розвиненої особистості: "Всебічно розвинена людина виховується всім громадянським життям країни, моральними підвалинами, на яких ґрунтуються взаємовідносини між членами суспільства, – у праці, у творчості, в обміні духовними цінностями, у побуті" [1, 70]. Виховання громадянської свідомості, почуттів і переконань нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим, ідейно-світоглядним, естетичним, емоційним становленням особистості. В.Сухомлинський зазначав, що громадянське виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, узнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Важливою є також думка педагога про громадянськість як діяльнісну спрямованість свідомості, волі, почуттів; єдність думки і справи дуже складно пов'язана з освіченістю, етичною,

естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею.

Узагалі, проблема перетворення, переростання знань у переконання є, як показував педагог, однією з найскладніших проблем формування світогляду. Громадянські переконання не передаються механічно разом із знаннями, не задаються додому, як параграфи підручника, не заучуються й не запам'ятовуються, – вони виробляються на основі ідейно багатого й діяльного життя колективу й особистості.

Визначаючи громадянськість як якість справжньої людини, Василь Олександрович зазначав: "Громадянські почуття є головним джерелом моральної чистоти. Людині, в якій глибоко розвинене почуття громадянської гідності, властиве особливе бачення світу; усе, що відбувається навколо неї, вона розглядає через призму громадянської значимості: те, що, здавалося б, не стосується її особисто, входить в її душу як особисте" [2, 520–521].

Глибоке проникнення в ідею громадянського виховання, що притаманна педагогічній спадщині Василя Сухомлинського, сприяло формуванню в нашому дослідженні наукового припущення про доцільність використання досвіду талановитого вченого-педагога в громадянському вихованні студентської молоді. На думку педагога, громадянськість як людська якість розташована на шляху між минулим і майбутнім. У книзі "Родина в серце" він звертається до вихователів молоді: "Если вы хотите, чтобы молодой человек задумался над собственной судьбой, чтобы, познавая мир гражданственности, поставил перед собой вопросы: кто я и во имя чего я живу на свете? Что я уже сделал и что должен сделать для Отечества? – откройте его глаза и сердце на прошлое и настоящее своего народа так, чтобы люди с их радостями и горестями, с любовью к родной земле и с ненавистью к ее врагам предстали перед ним в живом воплощении, чтобы, познавая прошлое, юный гражданин думал о настоящем и будущем" [3, 23].

Одним з провідних засобів громадянського виховання молоді Василь Сухомлинський визначав бесіди про громадянськість. Сенс цих бесід він вбачав у тому, що в них створюється "емоційна ситуація", яку педагог вважав впливовим засобом громадянського виховання. Саме в емоційній ситуації людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини й відповідає на них власними душевними рухами. Він підкреслював, що для емоційної ситуації характерна діяльність, що виражається в душевних поривах, – діяльність, немовби стихійна, ніяким задумом не спонукається: моральні цінності, здобуті раніше, вступають у дію. Причому діяльність, на його думку, не може бути підготовленою заздалегідь, вона виникає під впливом обставин і є виявом певної емоційно-моральної культури.

Бесіди про громадянськість, які супроводжуються емоційною ситуацією, сприяють формуванню "емоційної пам'яті", яка, у свою чергу, є тим підґрунтям, на якому народжується ментальність громадянина. У

таких бесідах Василь Сухомлинський виділяв ідею виховання громадянської гідності особистості, яку він називав однією з найтонших сфер впливу на духовний світ дитини. Він надавав особливого значення громадянським почуттям, бо, на його думку, це найвищі й найблагородніші рухи душі, вони звеличують людину, утверджують у ній суспільну свідомість, честь, гордість. Учений уважав їх джерелом моральної чистоти. Ефективність бесід про громадянськість багато в чому залежить від того, хто їх проводить: вихователь-громадянин чи людина, байдужа до юнацького серця. І тут Василь Сухомлинський, його життя, його педагогічна діяльність є взірцем, на якому можна виховувати студентську молодь – майбутніх учителів-вихователів. Його відданість вищим ідеалам людства, його духовна краса, виключне благородство, працелюбство, мужність й завзятість у досягненні задуманого, у подоланні всього, що заважає просуванню вперед, малюють нам образ справжнього громадянина. Так, наприклад, колишній директор Онуфріївської середньої школи Кіровоградської області Долина М.О. пише: "Василь Олександрович любив поезію, вона була для нього симфонією людської долі, майстернею чарівного слова. Кожен з нас сам прагнув щось написати, прочитати більше від товариша. А вчитель щедро відкривав перед нами нові й нові стежини у світ книжки. Інтерес до знань, до духовного збагачення став головним мотивом навчання. Ми читали й аналізували твори письменників, говорили про героїв, художні засоби, у суперечках знаходили істину" [4, 41].

Отже, громадянськість як якість справжньої людини в поглядах Василя Сухомлинського визначається як моральна відповідальність за все, що робиться на рідній землі, непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни. На думку педагога, громадянськість народжується тоді, коли підліток, юнак бачить перед собою той шлях, яким йому йти в житті, щоб ще більше звеличити свою Вітчизну.

Література

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: В 5 т. – К., 1976. – Т.1.
2. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори: В 5 т. – К., 1977. – Т.3.
3. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. – М., 1978.
4. Спогади про Сухомлинського / Упоряд. С.П.Заволока. – К., 1990.

The article gives the analyses on the main tendencies of the civil education in the pedagogical heritage of V.Sukhomlinskiy. As well as the appearing of the real chances of usage teacher's ideals the civil education of the youth in the modern period of the society's development.

О. В. Нечаєва, В. В. Мартиненко

ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В ІНТЕГРАТИВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Висування проблеми здоров'я в число пріоритетних завдань суспільного розвитку особистості обумовлює актуальність нашої статті.

Здоров'я населення є одним з інтегральних показників перетворень, що відбуваються в суспільстві, і визначається комплексом соціально-психологічних, медикогенетичних характеристик: фізичного здоров'я, психофізіологічного рівня життя. Формування здорового способу життя, розвиток "індустрії" здоров'я характеризується комплексом соціально значимих рис, важливим компонентом яких виступає валеологічна культура. Вона є вираженням цілісності особистості, всебічності й універсальності її зв'язків з навколишнім світом і людьми, її здатності до творчої самореалізації й активної діяльності. Утілюючи свої здібності, уміння, творчі сили, індивід знаходить у ній той необхідний матеріал, що служить подальшому вдосконалюванню й гармонійному розвитку особистості.

Гармонійність розвитку особистості відбиває внутрішню й зовнішню узгодженість, цілісність і розмірність зв'язків між нею й навколишнім середовищем з метою розширення її свободи, а також взаєминами між різноманітними сторонами самої особистості. При цьому вдосконалювання й розвиток однієї зі сторін викликає вдосконалювання всіх інших. Гармонійний розвиток припускає повагу до цілісності як процесу виховання, так і самої особистості, характеризує зростаючий рівень її соціальної зрілості, внутрішньої організованості.

Культура збереження й зміцнення здоров'я особистості є найважливішою якісною характеристикою рівня розвитку, засобом і мірою реалізації сутнісних сил, спроможностей; вона постає в процесі виховання як спадкоємне освоєння різноманітних галузей життєдіяльності, що можливо лише при розвитку її соціальної активності. При цьому формується не тільки потреба в тих або інших видах активності, але й уміння їх реалізувати, що є одним з основних напрямків становлення культури особистості.

Культура здоров'я пов'язана з підвищенням ролі людського чинника стосовно практико-орієнтованої спрямованості суб'єкта як носія й перетворювача свідомості, культури й духовного життя. Головною тут є діяльнісна сутність індивіда, для успіху в якій він повинний бути сформований з розвинутими здібностями, якостями, потребами, інтересами, культурним виглядом. Сутнісні сили здорової культури відбивають також фундаментальні якості і здібності, що дозволяють особистості наповнювати життєдіяльність повноцінним змістом, успішно

розвиватися, виробляти культурні цінності. До найбільш суттєвих з них належать готовність і здатність до здорового стилю життя. Основною умовою формування й активізації людського чинника є здоровий спосіб життя, гуманізація його соціуму.

Діяльність учителя в навчально-виховному середовищі – це складна за функціональною структурою й психологічним змістом робота, що потребує знань у галузі філософії й соціології, фізіології й фізичної культури, психології і педагогіки, традиційної й нетрадиційної медицини й інших наук, що потребує прояви умінь і здібностей, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я, на самооздоровлення. Положення про те, що об'єкт навчання є в той же час його суб'єктом, є прогресивним положенням у сучасній педагогіці й служить однією з важливих умов валеологічної діяльності вчителя. У навчально-виховному процесі, в умовах валеологічного виховання розкривається широке освітнє поле між учителем і тим, кого навчають, що наповнюється конкретним змістом, компоненти діяльності в якому різноманітні і взаємообумовлені.

У психолого-педагогічній літературі поняття «мета» розглядається як один з головних компонентів будь-якої діяльності, у тому числі й валеологічної. Це закономірно ще й тому, що мета визначає характер усього навчально-виховного процесу і є ідеальним результатом його діяльності. Державні цілі, адресовані одночасно вчителю й учням, трансформуються вчителем у педагогічні цілі, що спрямовані на освітньо-виховну діяльність тих, кого навчають. Це означає, що вчитель, застосовуючи педагогічний інструмент, впливає на діяльність того, кого навчають (або тих, кого навчають), включаючи його в певні відносини з навколишнім світом. Від рівня застосування й оволодіння «педагогічного інструменту» учителем залежить ефективність навчально-виховної діяльності.

Цільовою спрямованістю особистості вчителя в навчанні й вихованні, у підготовці індивіда до самостійної діяльності є формування й розвиток його валеологічної культури, його особистісних якостей, необхідних операційних умінь і навичок, сукупність яких забезпечує досягнення заданої меті. Проте цілі тільки спонукають цю взаємодію, але не розкривають свою психологічну структуру, що визначає спільну діяльність. Спільна діяльність особистості вчителя і тих, кого навчають, у навчальному процесі здійснюється у висуванні перед індивідами завдання (під терміном «завдання» розуміємо цілі, що відбивають зміст діяльності), що він заздалегідь відбирає, аналізує з точки зору їх навчального і потенціалу, що розвиває. Від розуміння й усвідомлення поставленого вчителем завдання залежить позиція того, кого навчають. Усвідомлені завдання й оцінка їхнього особистісного змісту є тією умовою, що визначає позитивне ставлення особистості до поставленого завдання й прагнення його розв'язати.

У мотиваційній сфері особистості наче перетинаються потреби тих спільностей, до яких вона належить. Тут створюється складна

картина динамічної системи мотивів і цим визначаються їхні відносини, узгодженість або протиріччя, переходи й перетворення одних в інші. Таким чином, виховна спрямованість здорової життєдіяльності виявляється в просуванні її мотивів від особистих до соціальних. Приватний зміст діяльності в тому і полягає, щоб максимально зблизити другого суб'єкта (учня) розбіжності між об'єктивною і суб'єктивною доцільністю діяльності. І оскільки цілі й мотиви – похідні потреб, то одним з важливих призначень виховної здорової життєдіяльності є формування потреб.

У процесі постановки навчально-виховної мети вчитель концентрує свою увагу не тільки на діяльність виховання, що задається зовнішньо, але й ураховує сутнісні сили тих, кого навчають, включаючи їх в об'єктивні відносини із середовищем. Суспільні відносини, що детермінують розвиток здорових спроможностей або внутрішній, психологічний світ валеологічної діяльності індивіда, виявляються у вигляді конкретних потреб даної особистості. Ці безупинні взаємопереходи зовнішнього і внутрішнього і є процес соціально здорової життєдіяльності, що забезпечує не настільки істотний, але безмежний розвиток сутнісних сил людини. Порушення діалектичної єдності, зовнішнього і внутрішнього в процесі соціально життєдіяльності гальмує формування валеологічної культури особистості. Тим самим основним завданням науки про здоров'я і, зокрема, теорії формування валеологічної культури є проникнення пізнання в механізм становлення діалектичної єдності зовнішнього впливу і внутрішнього розвитку людських сутнісних сил, своєчасне усунення дисгармонії за допомогою уявлення особистості в діяльності.

Для досягнення виховних результатів у спільній діяльності вчителя і тих, кого навчають, необхідно виділити й побачити такі засоби: по-перше, свої ідеї, досвід і знання вчитель виражає в словесній формі, що супроводжується жестикуляцією, мімікою і т.п., отже, слово в даному випадку є засобом передачі знань, ідей і досвіду; по-друге, той, кого навчають, сам відкриває, виявляє й аналізує ідеї через свій досвід (виробляється особистісна позиція), а це значить, що у якості засобу виховання виступає діяльність індивіда; по-третє, при спільному аналізові узагальнений досвід вчителя і тих, кого навчають, призводить до створення нових ідей і підходів. Засобом виховання в цьому випадку стає спілкування з колегами по навчанню, більш того, розвиток комунікативної культури.

Якісний зміст валеологічного виховання диктується необхідністю розгляду засобів, що забезпечують формування валеологічної культури на здоров'я людини і її здоровий спосіб життя. До них варто віднести: природні сили природи; гігієнічні засоби валеологічного виховання (організація особистої й суспільної гігієни); фізичні вправи як засіб, що запускає фізіологічні механізми в перебудові морфологічних і функціональних систем організму. Це продукт

діяльності всього організму як живої системи – від клітини до кори головного мозку.

Виділимо такої функції, спрямовані на спільну діяльність вчителя і того, кого навчають:

інтегруючі й координуючі функції виховання спрямовані на диференціацію навчально-виховного процесу, що може бути як прямою, так і непрямою. Прямий зв'язок озброює тих, хто займається, спеціальними знаннями, визначеними вміннями й навичками інтелектуально-творчої діяльності, у розвитку пізнавальних здібностей на зміцнення й збереження здоров'я. Непряма – забезпечує продуктивну спрямованість змістовних функцій валеологічного виховання на саморозвиток знань, умінь і спроможностей до самооздоровлення. Пояснюється це тим, що валеологічне виховання пов'язане і взаємообумовлене переключенням з одного виду діяльності на інший у всьому їхньому різноманітті. У цілющій силі рухів це виявляється на збільшенні рухливості нервових процесів, підвищенні інтенсивності серцево-судинної діяльності, збільшенні обмінних процесів тощо;

організаційна функція забезпечує включення тих, кого навчають, у процес організації спільної діяльності. Учитель організує такі форми навчально-виховної діяльності, що сприяють рішенню поставлених завдань і відповідають бажанням і інтересам тих, хто займається, створює умови для організації такої педагогічної взаємодії, що забезпечує не тільки передачу знань, умінь і засобів дій, але і їхній особистісний розвиток;

навчально-методична функція характеризується прилученням тих, хто займається до методів пізнання, спрямованих на розвиток здібностей, необхідних для перетворювальної діяльності, включення тих, кого навчають, в аналіз, спостереження, експеримент у власній діяльності, що сприяє здійсненню самостійної індивідуально-творчої діяльності.

Валеологічні завдання, пов'язані з реалізацією індивідуально-творчого підходу, можна умовно розділити на три взаємозалежні групи: 1) діагностична визначає вивчення реальних психофізичних можливостей і професійно-педагогічної підготовки вчителя до навчально-виховної діяльності (розробка на їхній основі індивідуальних планів програм, організація контролю й самоконтролю на самовдосконалення); 2) комунікативна характеризує встановлення педагогічно доцільних взаємин особистості й учителя, і тих, кого навчають, передбачає розвиток самостійності учнів при стимулюючій ролі викладача; 3) організаційна здійснює добір і застосування методів, що стимулюють самодіяльність тих, кого навчають, активним демократичним формам фахової освіти, регулює процес взаємодії засобів пізнання й самопізнання, організації й самоорганізації, контролю й самоконтролю.

The article examines the problem of valeology recovery of pupils in integral pedagogical process, singles out functions of combined activity of teacher and pupils, orientation toward strengthening the health.

УДК 371.134:378.147

О. Д. Нікуліна

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

На початку ХХІ століття тенденція створення єдиного європейського освітнього простору набуває практичної реалізації в Болонському процесі. Педагогічна освіта України готується до інтеграції в Болонський процес, вища школа накопичує досвід щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчання студентів, ведеться пошук шляхів підвищення якості професійно-педагогічної підготовки фахівців для всіх ланок неперервної освіти (вихователів дитсадків, учителів середньої школи, викладачів ВНЗ). “Метою розвитку педагогічної освіти є формування вчителя ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентноспроможним на ринку праці” [1, 297].

Кредитно-модульна система організації навчання докорінно змінює спрямованість вищої освіти з набуття студентами знань, умінь, навичок до розвитку в них потреби самовираження, самооцінки, самоактуалізації. Це значить, що навчання для студента стає спрямованим на самостійну роботу, яка потребує внутрішньої активності в набутті професійної компетентності. В.А. Сластьонін, аналізуючи умови здійснення продуктивної діяльності, відокремлює мотивацію й підкреслює готовність до діяльності як особливий психологічний стан особистості [5, 458]. У сучасному світі фахівець повинен бути творчою й мобільною особистістю, а значить активно реалізувати потребу в саморозвитку.

Метою нашого дослідження було виявлення шляхів створення в навчальному процесі належних умов для набуття студентами, майбутніми вчителями початкових класів, досвіду активної пізнавальної діяльності у вивченні методики викладання математики в умовах кредитно-модульної системи організації навчання.

Різні аспекти організації навчально-виховного процесу зі студентами ВНЗ висвітлені в роботах відомих учених: С.С. Вітвицької, І.А. Зязюна, О.М. Пехоти, В.О. Сластьоніна. У сучасній педагогічній

літературі професійно-педагогічна підготовка розглядається як залучення студентів до різноманітної пізнавальної діяльності, у якій формується й виявляється активність особистості.

Упровадження нами кредитно-модульної системи організації навчання студентів методики математики з орієнтацією на розвиток особистості починалося з модульного структуруванням навчального змісту, розробки цілемотиваційного та контрольної-оціночного модулів, складання картки з переліком робіт до модульної атестації. З метою спрямування студентів на активну самостійну роботу з методики математики їм була видана картка, у якій позначені теми практичних занять, завдання для самостійної роботи з указанням балів, які можна набрати за кожний вид діяльності. Самостійна робота містить завдання на анотування, конспектування, реферування фахової літератури з методики математики, на виготовлення наочних посібників, складання фрагментів уроків математики, на добірку завдань до певних навчальних тем.

Робота за кредитно-модульною системою навчання студентів показала, що на перших заняттях з методики математики доцільно надати студенту можливість вибрати тему невеликого дослідження. Кінцевим результатом дослідження буде реферат, а з часом і курсова робота. Наявність завдань на весь семестр, визначення теми наукового дослідження цілеспрямовує студентів на активну участь у лекційних, практичних заняттях, тому що вони можуть заздалегідь приготуватися з потрібної теми. За такою системою навчання на заняттях з методики математики, при читанні фахової літератури студенти уважніше виконують завдання ще й тому, що з окремих проблем набирають матеріал для своєї дослідницької роботи. Такий підхід до організації навчання студентів методики математики дає змогу викладачеві відшукати обдарованих студентів, залучити їх до глибокого вивчення проблем сучасної школи, зацікавити науковою роботою. “Саме викладачі мають допомогти студентові стати суб’єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самоутвердження, самовдосконалення” [2, 98].

Перехід до кредитно-модульної системи навчання методики математики потребує, перш за все, переробку змісту навчального матеріалу, а саме – структуруванню його по модулях, у яких відображається математична основа курсу методики математики, а також такі актуальні питання перебудови початкової школи, як зміст Державного стандарту початкової освіти, норми оцінювання навчальних досягнень учнів з математики, інноваційні навчальні технології, які спрямовані на розвивальне, особистісно орієнтоване навчання молодших школярів. Кредитно-модульна система організації навчання студентів орієнтує викладача на цілісно-узагальнений характер лекційного матеріалу, а деталізацію, наповнення проблеми конкретикою студенти роблять самостійно, відшукуючи в літературі потрібний матеріал, оригінальні рішення педагогічних і методичних завдань. Зменшення

кількості лекцій за навчальним планом ми компенсували широким використанням методу моделювання. Наприклад, модель концентричної побудови початкового курсу математики, модель методичної системи навчання математики.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів було впроваджено проблемні лекції. М.І. Махмутов у своїх роботах, які присвячені проблемному навчанню, упевнено доводить, що призначення вчителя – у систематичному виробленні проблемних ситуацій, що, на його думку, організує навчально-пізнавальну діяльність учня [4, 254]. Ми свідомо вибрали саме проблемну лекцію тому, що поставлена проблема мобілізує внутрішні сили студента на пошук її розв'язання. При проблемному навчанні методики математики досягається глибоке розуміння студентами побудови методичної системи для вирішення шкільних завдань.

До проблемних лекцій з методики математики включені проблемні питання, проблемні завдання, проблемні ситуації. Наприклад, проблемне питання: “Яку наочність доцільно використати при поясненні учням додавання двоцифрових чисел: великі та малі круги, смужки із наклеєними на них по десять кружечків”; проблемне завдання: “Як раціонально додати числа 56 та 27?”; проблемна ситуація: “Якщо учні вміють додавати числа 5 та 3, то як їх навчити додавати 50 та 30?” Спостереження за поведінкою студентів на проблемних лекціях свідчить, що студенти емоційно сприймають навчальний матеріал, відповідально ставляться до відвідування лекцій. Працювали ми й над позитивною емоційною атмосферою на проблемних лекціях. З метою зацікавленості студентів до навчального матеріалу добиралися влучні факти з народної педагогіки, розповіді з історії математики, наводилися маловідомі прийоми раціональних обчислень. Актуальність унаочнення в методиці викладання початкового курсу математики спонукало нас до використання на заняттях магнітної дошки, до проведення занять у мультимедійній аудиторії, у комп'ютерному класі.

На педагогічній практиці ми спостерігали пряму залежність між розумінням навчального матеріалу вчителем й учнями. Спрямованість роботи зі студентами на глибоке розуміння математичних, дидактичних і психологічних аспектів методики викладання математики спонукало нас до складання словників спеціальних термінів. Така робота полегшує розуміння студентами тексту з фахової літератури, а значить, поглиблює сприйняття навчального матеріалу, сприяє якісному оволодінню методикою викладання математики в початковій школі. З метою підсилення активної роботи студентів під час лекції з методики математики ми визначали ключові слова теми, цілі та завдання, а в кінці лекції підводили підсумок, виявляли рівень засвоєння студентами знань, розуміння їх трансформації.

Дослідивши питання розуміння навчального тексту, Л.П. Добраєв прийшов до висновку, що текст потрібно розглядати як сполучення

проблемних ситуацій, а розуміння його – як вирішення проблемних текстових ситуацій [3, 16].

Досвід проведення практичних занять з методики математики, орієнтованих на активну пізнавальну роботу студентів, показав, що потрібно організовувати комунікативну педагогічну діяльність студентів. Ураховуючи, що комунікативна діяльність студента є професійно спрямованою, ми організували роботу на практичних заняттях у малих групах. Кожна група працювала під керівництвом спікера, успішного студента, який відповідав за якість підготовки своєї групи до практичного заняття з методики математики за спеціально розробленими планами, у яких містяться питання для обговорення. Наприклад, прийоми усних, письмових обчислень, способи розв'язування текстових задач. Підготовка студентів до практичного заняття з методики математики складалася з теоретичної та практичної частин. Студенти розробляли діалоги вчителя з учнями, складали коментування до вправ із шкільного підручника, підбирали систему вправ за спеціальним дидактичним призначенням. Пошук ефективних прийомів і методів організації практичних занять з методики математики показав, що потрібні диференційовані завдання для студентів, які спрямовані на пошук варіативних методик вивчення шкільного курсу математики, на розробку нестандартних уроків математики, вивчення новаторського досвіду вчителів початкових класів.

Спостерігаючи за роботою малих груп, ми дійшли висновку, що в умовах роботи студенти набувають досвіду в спілкуванні, взаємодопомозі, взаємовідповідальності. Кожен студент у певних умовах має можливість висловити свою думку, внести пропозиції щодо реалізації методичних прийомів, а потім з різнопланових думок складається колективна пропозиція щодо вирішення поставленої проблеми. Пропонувалося, щоб від групи з висвітленням питання виступали ті студенти, які вносили більше пропозицій при обговоренні. Оригінальні методичні знахідки студентів було рекомендовано до внесення в спеціальні папки для шкільної практики, так звані портфоліо. Активність студентів на практичних заняттях з методики математики зросла ще й тому, що студенти виступали з анотаціями статей з фахових журналів, з результатами логіко-дидактичного аналізу тем із шкільних підручників математики. Педагогічна практика довела, що студенти досвід роботи в малих групах переносять на шкільні уроки математики.

З метою активізації студентів на практичних заняттях з методики математики була організована робота в комп'ютерних класах із спеціальними програмами. Наприклад, програма для перевірки обчислювальних навичок, програма на лічбу предметів. Студенти активно працювали з комп'ютерними програмами. Так, одна з програм вимагала полічити й розфарбувати предмети на картинках. Можна було набирати фарби основних кольорів, а на малюнку була невеличка ємкість, яка деякими студентами не сприймалася як пристосування для

виготовлення фарб. Окремі студенти помітили, що на екрані картинки змінюються, а ємкість постійно присутня, вони самостійно спробували в ній змішувати фарби, що дало можливість зробити малюнок на екрані монітора яскравішим.

На практичних заняттях з методики математики проводились ділові ігри, на яких студенти показували фрагменти уроків математики (один студент був учителем, а останні виконували роль учнів). Для ділової гри готувалася необхідна наочність, підбиралися цікаві задачі, загадки, прислів'я.

На практичних заняттях з методики математики були вибрані експерти, які узагальнювали, давали рекомендації, робили висновки щодо доцільності та якості запропонованих студентами вирішень навчальних завдань, а викладач найчастіше був консультантом.

Детальніше зупинимось на контрольно-оціночному модулі. Усні й письмові відповіді студентів потрібно об'єктивно оцінити, тому що екзамен складають не всі студенти. Практика роботи за кредитно-модульною системою навчання показала, що відкрита перспектива оцінки навчальних досягнень, коли студенти мають завдання й кількість балів, яка може бути виставлена за самостійну роботу, стимулює їх у підготовці до практичних занять, потребує прояву ініціативи, орієнтує на плідну самостійну роботу, на якісне виконання поставлених завдань, а значить, на самореалізацію в навчанні методики математики. Досягнення успішності в навчанні сприяє формуванню позитивних морально-етичних якостей особистості.

Підсумковий контроль за засвоєнням інформації, сформованістю творчих підходів та розв'язання методичних завдань проводився на спеціальних заняттях. Студенти виконували письмові роботи, у яких відповідали на теоретичні питання, вирішували практичні завдання з моделювання уроків математики, розробляли дидактичні ігри за певною навчальною ситуацією, показували вміння здійснювати перенос методичних прийомів у нові навчальні умови, застосовували опорні сигнали. На підсумковому контролі оцінювалися такі вміння студентів, як чіткість висловлення думки, аргументованість і доведення доцільності своєї педагогічної діяльності. Для викладача аналіз якості письмових робіт дає можливість відчути інтелектуальну ініціативу кожного студента, побачити якість засвоєної інформації, ступінь сформованості професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз проведеного дослідження з формування активної пізнавальної діяльності в студентів на заняттях з методики математики дозволяє зробити такі висновки й рекомендації:

- потреба студентів у активній пізнавальній діяльності повністю реалізується в умовах кредитно-модульної системи навчання;
- творчі здібності особистості інтенсивно розвиваються в процесі самоосвіти, самоактуалізації;

- атмосфера співтворчості студентів створюється під час проблемного навчання, ділової гри, диференційованих завдань;
- зацікавленість студентів педагогічною діяльністю відбувається в ході використання інноваційних освітніх технологій.

Таким чином, в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі викладачам треба створити освітнє середовище для активної пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на набуття ними професійної компетентності.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. **2. Вітвицька С.С.** Основи педагогіки вищої школи: Метод. посібник для студентів магістратури. – К., 2003. **3. Добраев Л.П.** Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982. **4. Махмутов М.И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М., 1975. **5. Сластенин В.А., Каширин В.П.** Психология и педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М., 2001.

Development of active knowledgeable activity of future teachers demands special work in forming self-oriented educated area of students (presence of modern scientific literature, methodic recommendations for independent work, possibility to consult in out-of-lectures). Development of self-education, self-realization, self-estimation provides with graduated tasks, organization of talkative pedagogical activity, usage of interesting historical information, knowledge of folk Pedagógic.

УДК 373.2.034

Ю. О. Новохатський

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Складність виховання культури поведінки дитини вимагає, на наш погляд, розгляду й аналізу психологічного боку наступного комплексу питань:

1. Розгляду вмінь, звичок культури поведінки як найважливішої властивості особистості дитини, що формується.
2. Ролі свідомості у формуванні навичок і звичок культури поведінки.
3. З'ясування особливостей утворення умовних зв'язків у дитини дошкільного віку.
4. Розгляду питання про моральні почуття та їхню роль у вихованні культури поведінки дітей.
5. Про мотиви поведінки дитини дошкільного віку.

Розглянемо ці питання в генезисі. Підтвердження необхідності такого підходу до проблеми ми знаходимо в роботах І. П. Павлова, І. М. Сеченова, які вказують, що розгляд усякої наступної фази психічного розвитку повинен спиратися на вивчення попереднього періоду розвитку з самого народження дитини.

Для розуміння закономірностей формування звичок культурної поведінки велике значення мають роботи С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Н.Левітова, А.Запорожця й ін.

У роботах О.Леонтьєва навички розглядаються як свідоме утворення й свідоме використання. З.Ходжава [7] навички й уміння розглядає як генетично зв'язані, але не тотожні один одному надбання.

Важливим для нас є те, що всі психологи, незалежно від тлумачень понять «навичка», «уміння», «звичка», фізіологічною основою їх уважають утворення тимчасових зв'язків, динамічних стереотипів, орієнтуючи нас на необхідність вироблення системи вправ у визначених, цілеспрямованих діях, звертання до свідомості й почуттів дитини.

Навичками культурної поведінки ми називаємо способи дії, набуті шляхом привчання й автоматизовані в результаті систематичних вправ.

У культурі поведінки автоматизуються способи виконання конкретних правил (ввічливості, пристойностей і ін.), тому цілком свідомість не виключається з них. Ступінь усвідомленості, вірогідно, визначається віком.

Термін «уміння» ми вживаємо як готовність швидко, правильно й легко виконати дію або вчинок. Навички й уміння, виконання яких стало потребою дитини, будемо називати звичками культури поведінки. Звичні дії відповідають визначеній потребі, що вимагає виконання саме цієї дії. Неможливість здійснити звичні дії, коли виникає потреба в них, викликає неприємне почуття. Є.Водозова наводить приклад дітей 3-4-літнього віку, у яких настільки міцно вироблені звички вчасно умиватися, зачісуватися, акуратно складати одяг і навіть мити вуха й шию, що, не маючи можливості це здійснити в умовах дороги, вони випробували глибоке незадоволення й не могли заснути.

Вивчення й аналіз психологічної літератури з питання про навички й звички показав, що звички, які лежать в основі поведінки, розглядаються як важливий компонент особистості. І. М. Сеченов у роботі «Рефлекси головного мозку» передає думку, що про характер людини судять усі без винятку за зовнішньою діяльністю людини.

І.Павлов розглядав характер як «манеру поведінки» [5], А.Запорожець визначає його як сформований у людини спосіб ставлення до людей, які оточують, до своєї справи, до самого себе [2]. Як вираження ставлення дитини до навколишнього середовища розглядає навички і звички А.Люблінська. Таке ставлення, вона вважає, виявляється в діях і виражається в її почуттях і бажаннях.

Вихідним для аналізу характеру, на думку В.Крутецького, повинна бути форма поведінки, тому що правильно характеризувати людину може тільки форма манери поведінки.

Таким чином, навички, уміння, звички культури поведінки є важливим компонентом характеру дитини. Звичні форми культури поведінки складаються на основі засвоєння навичок, способів дій учинків і вмінь, готовності швидко й легко виконувати ці дії чи вчинки в цілому.

Звичні форми поведінки стають потребою, коли вони обумовлюються відповідною системою переконань, стосунків. Звідси випливає, що процес виховання звичних форм поведінки має дві сторони: а) формування відповідних форм поведінки, способу дії, нагромадження практичного досвіду правильної поведінки; б) вироблення визначеної системи переконань, повідомлення моральних знань: норм, правил поведінки.

Обидві сторони даного процесу взаємозалежні, фізіологічна основа звичок культури поведінки – умовні зв'язки, включені в систему складних динамічних стереотипів, визначає можливість і необхідність їхнього формування вже в ранньому віці. У цьому зв'язку важливо відзначити, що ланцюговий сполучний руховий рефлекс який виникає у другій половині 1-го року життя (Н.Фігурин, М.Денисова), здійснюється не механічно, а стосовно тих чи інших умов. Дитина користується ним, уставляючи чи виробляючи ланки ланцюга залежно від обставин. Ланцюгові рефлекси являють собою форму поведінки, регульовану корою головного мозку. Тобто навіть в основі простих рухів діє не простий зв'язок, а центральний регулюючий механізм, що пристосовує поведінку до зовнішніх умов.

Можливість впливу на поведінку дитини за допомогою словесних указівок стає зрозумілою у світлі положення психології про розвиток узагальнюючої дії словесних сигналів (І.Сеченов, І.Павлов, М.Красногорський, М.Кольцова).

За даними М.Красногорського, умовні рефлекси в дітей трирічного віку можуть утворитися за допомогою мовлення після 1-2 підкріплень і складають основу суспільної поведінки людини [4].

Таким чином, впливаючи на поведінку дитини через другу сигнальну систему, ми впливаємо на свідомість дитини, що починає виявлятися дуже рано – з того моменту, коли «дитина називає себе займенником «я» – на межі другого року життя» [6]. Проблема свідомості й самосвідомості дітей дошкільного віку розглядається в дослідженнях Н. Аккудінової, А. Арет, І. Броннікової.

А.Арет відзначає виникнення елементів самоспостереження, самоконтролю, самоаналізу, самооцінки вже в дошкільному віці. Становлять інтерес думки А.Арет про ініціативні самовиховні акти в дітей дошкільного віку, що яскравіше всього виявляються в галузі культури поведінки, моралі. Наше дослідження показало, що діти

третього року життя мають ряд уявлень про те, як потрібно діяти, що визначає необхідність виховання культури поведінки в цьому віці.

Генетичне дослідження процесу розвитку дітей раннього віку (Н.Фігурін, М.Красногорський, М.Кольцова й ін.) показало, що діяльність кори півкуль головного мозку дитини підкоряється основним законам, установленим І.Павловим, і разом з тим є деякі специфічні особливості фізіологічної діяльності кори великих півкуль мозку дитини.

Для нас має значення можливість утворення умовних орієнтованих рефлексів у віці 2,5 – 5 місяців (Н.Касаткін), 4 – 5,5 місяців (Н.Мірзоянц).

При розгляді утворення негативних звичок у генетичному плані ми бачимо, що вже наприкінці 1-го року життя можливе їхнє виникнення (В.Бехтерев, Н.Щелованов, Н.Аксарина, М.Кольцова, М.Кистяковська). Велика рухливість, активність дитини, інтерес до всього навколишнього, з одного боку, і важке оволодіння правилами, з іншого, призводить до утворення таких негативних проявів, як смоктання пальців, звичка брати їжу руками і т.п. Основною причиною виникнення подібних негативних проявів є недоліки організації режиму, неправильний педагогічний вплив, що призводить до утворення й закріплення небажаних умовних рефлексів, у той час як позитивні рефлекси, потрібні гальмові реакції виявляються слабо закріпленими.

Істотним для нас є вказівка Л.Фігуріна і М.Денисової про те, що вже на другому місяці розвитку дитини виникають локальні реакції шкіри: протирання рукою подразненого місця, утримання кулачка біля губ, самостійне протирання носа й інші дії. На третьому місяці виникає міміко-соматична емоційна реакція: крик при відході дорослого, пхикання. Таким чином, різні локальні реакції дитини, що виникають у перші місяці життя, пояснюють природу багатьох негативних звичок поведінки, що можуть виникати без належної уваги педагога.

Можливість утворення умовних орієнтованих рефлексів пояснює інтенсивний розвиток форм поведінки дитини на 1-му році життя. Причому психологи відзначають, що в дошкільному віці умовні рефлекси на орієнтованому підкріпленні виникають швидше і є більш міцними, чим утворені на харчовому підкріпленні.

У вихованні навичок і звичок культури поведінки в дітей дошкільного віку нам слід урахувувати наступні закономірності утворення умовних зв'язків і динамічного стереотипу:

1. Умовні рефлекси дитини відрізняються швидкістю утворення вгасання й відновлення. Це підкреслює необхідність сталості роботи з виховання навичок і звичок культури поведінки.

2. Динамічний стереотип утвориться при подразниках, застосовуваних у строго визначеному порядку (І.Павлов). При цьому істотне значення має послідовність зовнішніх подразників. Звідси велике значення системи у вихованні дітей і точного порядку в навколишньому оточенні, а також раціональне співвідношення між сгущеністю й

розподілом повторень.

3. Нервові процеси кори головного мозку характеризуються тренуванням (Р.Пен, А.Капусник). Ця закономірність повинна визначати відповідну методику виховання навичок.

4. Варто враховувати також слабкість гальмових процесів у молодших дошкільників, особливо дітей раннього віку.

5. Важливо рахуватися і з фазовими станами при зміні стереотипу (М.Красногорський). Фазові стани носять локалізований характер і відрізняються швидкоплинністю. Дане явище необхідно враховувати для з'ясування причин зміни поведінки дитини, мотивів вчинків.

6. У вихованні вмінь, навичок і звичок культури поведінки молодшого дошкільника приходиться говорити й про труднощі змін, ламання старого стереотипу, придбання нового, тому що діти приходять у дитячий садок з навичками поведінки, нерідко суперечними вимогам програми дитячого саду.

7. Фізичний і психічний стан дитини, виходячи з цілісного характеру організму, має істотне значення в утворенні динамічного стереотипу дітей молодшого дошкільного віку. Навіть невелике недосипання викликає млявість, робить дитину пасивною у засвоєнні навичок і вмінь. Важливо рахуватися також з індивідуальними, типологічними особливостями.

8. Переробка стереотипів для дітей 2–5-ти років життя дуже важка через недостатню силу й рухливість нервової системи маленької дитини. Ця обставина з величезною силою підкреслює необхідність правильного виховання звичок з 1-го дня перебування в яслах, дитячому садку.

Рушійними силами поведінки дитини, її прагнень, потреб є мотиви, почуття. Спонування розглядаються в психології як будівельний матеріал, з якого складається характер. Ці положення визначають роль емоцій і почуттів як побудників у вихованні культурної поведінки в ранньому й дошкільному віці.

9. Закріплення форм поведінки, що виховуються, у звичку й виникнення в дитині потреби діяти відповідно до норм культури поведінки відбувається лише в тому випадку, якщо ця поведінка зв'язана з позитивним ставленням дитини до неї.

Якщо ж ці форми поведінки здійснюються примусово, то дитина діє відповідно до вимог оточуючих, але в неї не виникає внутрішньої потреби робити правильно, тобто виникає розрив між знанням про те, як варто робити, й конкретною поведінкою при відсутності дорослого.

Дослідження Р.Ібрагімової [3] експериментально підтверджує необхідність звертання до емоційної сфери дитини для повноцінного формування її особистості. Вона відзначає, що моральні почуття виступають як сильний мотив поведінки дитини вже в молодшому дошкільному віці.

Почуття, засновані на діяльності свідомості, спонукують дитину до шляхетних вчинків і стають внутрішньою стороною таких якостей

культури поведінки, як: доброзичливість, дбайливість, люб'язність, чесність і правдивість у стосунках з людьми.

Дослідження Є.Кульчицької, Р.Шакурова показують, що генезис почуттів (гордість, сором, достоїнство) тісно пов'язаний з оцінними взаєминами, з виникненням самосвідомості й мовлення дитини. Між почуттями й поведінкою дитини, як відзначає Р.Шакуров [8], існують складні відносини. Почуття, що розвиваються, породжують певні потреби, стають мотивами дитячої поведінки. Активність, що виникає, у свою чергу, виступає як розвиток і цих почуттів.

З вищевикладеного ми бачимо, що питання про необхідність впливу на почуття і свідомість дітей дошкільного віку при вихованні навичок і звичок культурної поведінки зовсім правомірне.

Найбільш чітка «структура» особистості дитини, що формується, і «механізми» її розвитку представлені в психолого-педагогічному дослідженні Л.Божович. Для нас є важливим положення автора про те, що ті чи інші «сторони особистості починають формуватися дуже рано, представляючи собою на кожному віковому етапі особливу якісну своєрідність» [1]. Центром же «структури» особистості, що розвивається, Л.Божович визначає мотиваційну сферу, у якій є стійкі домінуючі мотиви, що визначають ієрархічну будову цієї сфери. Головними «механізмами» психічного розвитку дитини учений визначає потребу в зовнішніх враженнях, що виникає на межі другого місяця й має перспективний характер, розвивається, якісно переутворюється пізніше в пізнавальну потребу. Потреба в зовнішніх враженнях стає базою розвитку й інших людських потреб, вона «опосередковує і піднімає на новий власне соціальний ступінь потребу в спілкуванні, і потребу в русі, що стає потребою в оволодінні, у засвоєнні системи різноманітних навичок і вмінь» [1, 205].

До 2-го року в дитини виникає внутрішній план мотивації, що принципово змінює поведінку дитини. Це вимагає від вихователя вміння проникати в систему схованих від зовнішнього спостереження більш стійких і індивідуальних спонукань і враховувати їх у процесі виховання. Тобто зовнішнє середовище переноситься у внутрішній план, план свідомості дитини. Цей факт і визначає якісне зрушення в розвитку дитини, з яким дитина приходить до періоду дошкільного дитинства.

Л.Божович звертає нашу увагу на розходження мотивів не тільки за змістом і динамічністю, але й за будовою. Деякі мотиви мають прямий безпосередній характер. У такому випадку спонукання йде прямо від потреби до дії. Інші мотиви опосередковані свідомо поставленою метою, намірів. У цьому випадку спонукання йде від свідомо поставленої мети. Як показано в дослідженнях К.Гуревич, Л.Славіної, Н.Матюшиної, уже в молодшому дошкільному віці виникають опосередковані потреби, здатні спонукувати діяльність дітей відповідно до прийнятого наміру.

У дошкільному віці виникає складне вміння відмовитися від того, що приваблює. Наше дослідження показало, що засвоєння моральних

норм поведінки дітьми проходить шлях від прагнення наслідувати вимогам дорослих до засвоєння правил на позитивно-емоційній основі до узагальнених категорій, що виражається словом «треба». Тепер уже цей моральний мотив безпосередньо спонукає поведінку дитини.

Таким чином, у вихованні звичок культури поведінки дитини важливо виробити визначену систему моральних знань, моральних почуттів, мотивів у єдності з формуванням відповідних форм поведінки, накопиченням досвіду правильної поведінки. Узаємозв'язок цих сторін забезпечить міцність формованих навичок і звичок у дітей. Виходячи з вищесказаного, важливим у методиці виховання культури поведінки нам уявляється також особлива роль дорослого як зразка поведінки. «Виникнення первинних етичних уявлень є процес засвоєння зразків поведінки, зв'язаних з їхньою оцінкою з боку дорослих» [9].

Дані положення психології визначають методику виховання культури поведінки дітей дошкільного віку, у якій наочний показ способів поведінки, «зразків» поведінки знаходить місце поряд з іншими методами і є характерним у вихованні культури поведінки. Ми розуміємо, що «особистісні» досягнення дошкільника не є ще досить стійкими, тому процес виховання вимагає педагогічної доцільності, гнучкості.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1958. **2. Запорожец А.В.** Психология. – М., 1953. **3. Ибрагимова Р.И.** Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста: Дис.... канд. пед. наук. – М., 1952. **4. Красногорский Н.И.** Высшая нервная деятельность ребенка. – М., 1958. **5. Павлов И.П.** Избр. труды. – М., 1952. **6. Сеченов И.М.** Рефлексы головного мозга. – М., 1952. **7. Ходжава З.И.** Проблема навыка в психологии. – Тбилиси, 1960. **8. Шакуров Р.Х.** Самолюбие детей. – М., 1969. **9. Эльконин Д.Б.** Детская психология. – М., 1960.

In clause the problem of formation of culture of behaviour in preschool age is considered(examined). The skills, habit of culture of behaviour as major property of the formed person of the child, role of consciousness in formation of skills and habits of culture of behaviour are considered(examined). The features of education of conditional communications(connections) at the child of preschool age are defined(determined). As the questions on moral feelings and their role in education of culture of behaviour at children, about motives of behaviour of the child of preschool age are considered(examined).

Т.Ю. Осадча

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА США ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Наближення української системи освіти до вимог міжнародного освітнього простору обумовлює необхідність вивчати особливості стандартів освіти в найбільш розвинутих державах світу. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” вказує на необхідність “розроблення теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду”. Серед численних засобів розвитку творчого потенціалу вчителя велика роль належить вивченню прогресивних ідей, які вже ефективно втілено. Тому звернення до досвіду високорозвинених країн є актуальним у плані формування змісту освіти, підходів, принципів та стратегій навчання в системі підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України.

Кожен викладач фізичного виховання в США повинен створити власну програму фізичного виховання з урахуванням особливостей шкільного округу, контингенту дітей. Для здійснення цієї мети викладач має бути компетентним професіоналом, творчою особистістю, використовувати ефективні засоби викладання.

Американські вчені вважають, що ефективність викладання фізичного виховання в школі повинна визначатися 1) кількістю часу, протягом якого учні активно залучені до процесу навчання; 2) якістю процесу навчання. Учителю належить вирішальна роль в організації ефективного навчального процесу, тому особливу увагу приділено формуванню майбутнього вчителя як компетентного спеціаліста [1].

Метою програм підготовки вчителів фізичного виховання є формування «фізично освіченої людини», яка розуміє цінність фізичної підготовленості дитини для розвитку її особистості. Фізично освічений учитель, за визначенням американських учених, – це компетентний професіонал, який приймає рішення залежно від конкретної ситуації, аналізуючи, узагальнюючи дані про учнів, їх рівень фізичного, розумового й емоційного розвитку, розробляє й ефективно використовує відповідну програму фізичного виховання для учнів різного віку від підготовчого до 12 класу. Під компетентністю вчені розуміють якості, які інтегрують знання, уміння й навички, а також здатність викладача застосувати їх у відповідній ситуації.

Сучасний учитель фізичного виховання протягом навчання у ВНЗ повинен набути ряд компетенцій. Програми підготовки викладачів покликані формувати такі компетенції:

– особиста компетенція в широкому спектрі видів фізичної активності

- (гімнастика, водні види спорту, танці, традиційні й сучасні види фізичної активності, традиційні для різних культур види фізичної активності, ігри -«пригоди» та інші), тобто спортивна компетентність;
- компетенція у створенні та оцінюванні шкільних програм фізичного виховання, які враховували б особливості різних культурних і соціальних груп населення, що проживають у даній спільноті, рівень фізичного розвитку й підготовки всіх учнів групи, тобто педагогічна компетентність;
 - компетенція у створенні й підтримці ефективного середовища навчання, тобто соціально-діяльнісна (комунікативна) компетентність;
 - компетенція в плануванні уроків і застосуванні методик навчання, які сприяли б вирішенню завдань уроку і всієї програми фізичного виховання, тобто організаційно-управлінська компетентність;
 - компетенція у знаннях з предмета й методики викладання, тобто гностична (науково-дослідницька) компетентність.

У США сертифікація вчителів організована на рівні штату. Усі студенти, які закінчили ВНЗ зі спеціальності «фізичне виховання» і планують працювати в школі, повинні скласти іспити для отримання сертифіката, що надає право працювати в школі. Проте існують і більш високі вимоги до професійного рівня вчителів фізичного виховання. Національна Комісія з викладання й майбутнього Америки (NCTAF) у своєму програмному документі підкреслила, що *всі* діти й молодь повинні мати можливість учитися в компетентних, зацікавлених, кваліфікованих учителях, і ця мета повинна бути досягнута до 2006 року [2].

Для досягнення цієї мети були вжиті відповідні заходи. Так, до викладання у школі не допускаються вчителі, які не мають сертифіката зі спеціальності, а також ті, хто не займається підвищенням ефективності своїх уроків. У 1987 році була створена Національна Рада зі стандартів до професійного викладання в школі (NBPTS), яка розробила чіткі стандарти до рівня знань і вмінь компетентного вчителя. Рада також створила систему добровільної сертифікації вчителів з цих стандартів. Отримання сертифіката NBPTS є найвищим досягненням у професії вчителя. Так, у штаті Огайо вчителі, які мають подібний сертифікат, заохочуються додатком до заробітної плати – 2500 доларів (на рік). Крім того, компетентні вчителі є наставниками вчителів-початківців на рівні шкільного округу, впливають на політику в галузі освіти на рівні штату. Таким чином, стандарти, за якими оцінюються компетентні вчителі, є узагальненим баченням американських педагогів того, що є ефективним викладанням, у чому полягає педагогічна майстерність учителя.

Оцінювання діяльності вчителя за стандартами NBPTS здійснюється в таких п'яти галузях:

1. Відданість учителя своїй справі, поважне ставлення до кожного учня, забезпечення для всіх рівних можливостей у навчанні, використання

- індивідуального підходу в педагогічній діяльності.
2. Глибокі знання вчителя з предмета, розуміння зв'язку цього предмета з іншими предметами, можливості застосовувати ці знання в реальному житті. Спеціальні знання вчителя про засіб ефективної передачі знань учням.
 3. Уміння вчителя створити таке навчальне середовище, яке б мотивувало учнів, сприяло ефективному використанню часу.
 4. Здатність і бажання вчителя аналізувати свій і чужий педагогічний досвід, постійно вдосконалювати педагогічну майстерність, уміння вчителя бути для учнів моделлю освіченої людини (у тому числі фізично освіченої) і формувати у них якості, затребувані суспільством.
 5. Уміння вчителя ефективно співпрацювати з іншими педагогами, батьками, професіоналами в інших галузях для оптимізації навчального процесу.

Американські вчені дійшли висновку, що ефективність роботи вчителя можна визначити, тільки проаналізувавши діяльність учнів на уроці, а не концентруючи увагу на діяльності вчителя. Мета вчителя – допомогти кожній дитині стати незалежним і активним суб'єктом процесу навчання, якому властиві такі характеристики:

- уміння співпрацювати;
- бажання вчитися, оволодівати й удосконалювати вміння;
- відповідальність за свою поведінку в процесі навчання;
- здатність і бажання ставити й досягати мети в процесі навчання;
- уміння надавати допомогу однокласникам у досягненні цілей навчання [3].

Тільки маючи такі якості, учень зможе досягти під керівництвом учителя основного результату фізичного виховання в школі, який визначений Національною Асоціацією спорту й фізичного виховання (NASPE) як становлення фізично освіченої людини.

Але досягнення цього результату є довготривалим процесом, тому виникає питання, як оцінити ефективність викладання вчителя на кожному уроці, при вивченні кожної теми. Американські вчені виділяють три рівні оцінювання ефективності викладання фізичного виховання:

- оцінювання конкретної поведінки вчителя й учнів (наприклад, коментарі вчителя, питання вчителя, виконання навчальних дій учнями та ін.);
- оцінювання взаємодії вчителя й учнів (наприклад, процес переходу від одного завдання до іншого);
- оцінювання активності учнів на уроці, яка визначається двома показниками: 1) час, протягом якого учні активно займаються різними видами фізичної активності і 2) кількість успішних дій учнів у процесі навчання (визначається також співвідношенням між усіма навчальними діями учнів та їх успішними діями). Ці два показники є

крайньою межею ефективності викладання у фізичному вихованні, і будь-яка оптимізація процесу навчання повинна призводити до покращення цих показників [3].

Національна програма Америки «Здорова Нація 2000» ставить перед учителями шкіл таку мету: учні повинні брати участь у фізичній активності, принаймні 50 % усього навчального часу уроку фізичного виховання [4].

Дослідження, присвячені ефективності викладання у фізичному вихованні, показують також чітку залежність якості навчання учнів від кількості часу, протягом якого вони успішно виконують навчальні дії, пов'язані з метою уроку. Досвідчені вчителі планують, організують урок, використовують різні методики викладання таким чином, що 50 – 80 % навчального часу учні залучені до різних видів фізичної активності (цей показник у 3 – 4 рази вищий, ніж середній, отриманий у результаті досліджень). Велика кількість урочного часу втрачається внаслідок організаційного моменту, дисциплінарних зауважень учителя, очікування учнями своєї черги виконання вправи, пояснення вчителя [5].

Формування компетентного спеціаліста, на думку американських дослідників, залежить, по-перше, від якісної університетської програми підготовки вчителів, по-друге, від ефективного методичного керівництва під час педагогічної практики, по-третє, від самоосвіти вчителя протягом перших років роботи. На всіх цих етапах особлива увага повинна приділятися вмінню вчителів ефективно використовувати час уроку. Ефективне використання часу позначає 1) організацію й проведення уроку таким чином, щоб кожному учневі була надана можливість якомога більше часу активно оволодівати вміннями й навичками, 2) завдання повинні максимально відповідати рівню фізичного, розумового й емоційного розвитку кожної дитини.

Таким чином, ефективність викладання у фізичному вихованні визначається тим, наскільки успішно учні беруть участь у процесі навчання. Для успішної участі в уроці діти повинні стати активними суб'єктами процесу навчання, з одного боку, і мати можливість якомога більше часу бути фізично активними на уроці (50 – 80 % урочного часу), з іншого. Американські вчені вважають одним з основних чинників, які визначають ефективне викладання, створення вчителем умов для максимально більшої кількості успішних навчальних дій, пов'язаних з цілями уроку. Для цього вчитель повинен використати оптимальні методики викладання в кожному конкретному випадку, добирати завдання, які б відповідали рівню розвитку й потребам кожної дитини.

Література

1. **Behets D.** Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education // Teaching and Teacher Education. – 1997. – № 13. – P. 215–224. 2. **National Commission on Teaching and America's Future.** What matters most: Teaching for America's

Future. – New York, 1996. **3. Siedentop D.**, Tannehill D. Developing teaching skills in physical education. – Mountain View, 1999. **4. Healthy people 2000:** National health promotion and disease prevention objectives. – Washington, 1990. **5. Silverman S.** Deviller R. Ramirez T. The validity of academic learning time – physical education (ALT – PE) as a process measure of student achievement // Research Quarterly for Exercise and Sport. – 1991. – № 62. – P. 319–325.

The article is devoted to some aspects of physical education teacher education programs of the USA universities dealing with developing teaching skills. The issue of effective teaching is the focus of this article. American educators suggest that there are two main aspects of effective teaching in physical education: active learning time (ALT – PE) and great amount of student successful practice at the lesson.

УДК 371.13

Л. Е. Осипенко

ПРОБЛЕМНЫЕ КУРСЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

В связи с реформой общеобразовательной школы требования, предъявляемые к учебному процессу, непрерывно повышаются. Глубина освоения основ наук, эффективность образования в современных условиях оказывается в прямой зависимости от того, насколько сознательно и прочно учащиеся овладевают методами познания. Неслучайно во многих промышленно развитых странах принцип неразрывной связи обучения с исследовательской деятельностью закреплен в качестве основного. Так, английский государственный стандарт предписывает готовить школьников, достигших шестнадцатилетнего возраста, к выполнению заданий по научному исследованию: исследовать явления путем непосредственных наблюдений и использования литературных источников; замечать сходство и закономерности в результатах собственных наблюдений; давать объяснения наблюдаемым явлениям и выдвигать гипотезы, которые могут быть проверены экспериментально; планировать эксперимент для проверки гипотезы; проводить систематические исследования с соблюдением правил техники безопасности; подбирать и использовать приборы, необходимые для запланированного исследования; делать приблизительные оценки и прикидки измеряемых величин; делать выводы и заключения на основе проведенных исследований [1].

В республике Беларусь на государственном уровне также предпринимаются существенные шаги по внедрению исследовательской деятельности в процесс обучения школьников. На это направлены учебные программы различных уровней, научно-практические конференции школьников, Сахаровские чтения, республиканская программа “Одаренные дети” и пр.

В белорусских образовательных стандартах также указывается на необходимость формирования научного мировоззрения учащихся и ознакомления их с основными методами науки, теорией и экспериментом, соотношением между ними [2].

Однако проблема выявления и развития способностей юных исследователей в Беларуси еще далека до своего полного разрешения. Это обусловлено целым рядом причин.

Одна из них – отсутствие в рядах исследователей единой точки зрения по вопросу о количественных и качественных характеристиках научно-исследовательской деятельности.

Так, анализ литературы по проблеме формирования исследовательских умений у школьников [3–9] позволил выявить следующие противоречия: между высокой степенью неопределенности при описании исследовательских умений и попытками их единообразного представления; между обязательностью научной процедуры, предполагающей при осуществлении классификаций выбор модели-основания, и произвольностью ее осуществления или использования для этих целей только метода экспертной оценки.

Кроме того, одной из причин низкого уровня организации учебно-исследовательской деятельности школьников является недостаточная готовность педагогов к руководству данной деятельностью. Опрос 125 педагогов Минской области показал, что, независимо от стажа работы, 45 % опрошенных учителей отмечают недостаточную собственную готовность к руководству учебно-исследовательской деятельностью школьников. Среди причин сложившегося положения учителя указали и на слабую ориентацию педагогических вузов на подготовку будущих учителей к организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Предметом данного исследования является разработка и экспериментальная проверка содержания работы по повышению квалификации педагогов в деле руководства учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Анализ учебных программ и пособий, используемых для подготовки студентов педагогических вузов в республике Беларусь, позволил нам сделать следующие выводы:

1. Подготовка будущих педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников определяется учебными программами по специальности, учебными пособиями по методике преподаваемых в дальнейшем предметов. Изучение студентами

курсов “Педагогика”, “Общая психология”, “Возрастная психология и гигиена”, а также спецкурсов “Учебный эксперимент”, “Внеурочные формы работы учащихся” и ряда других позволяет создать у них определенную теоретическую базу для усвоения знаний по методике планирования и проведения практических занятий со школьниками в учебных лабораториях и на учебно-опытном участке, по руководству разнообразными видами учебно-исследовательской деятельности школьников. В них также уделяется внимание вопросам методологии науки, методам математического и компьютерного моделирования исследуемых процессов, формированию экспериментальных умений студентов.

2. Авторы пособий сосредотачивают внимание в основном на раскрытии содержания только экспериментальной части исследования. Описываются его виды, значение, методические требования к выполнению эксперимента, математические методы обработки результатов. Недостаточное же внимание уделяется интерпретации полученных результатов, их теоретическому объяснению. Пособия в большей степени рассчитаны на учителей, уже имеющих опыт практической работы.
3. Материал, имеющий отношение к организации учебно-исследовательской деятельности школьников, изучается на различных курсах. Студенты изучают некоторые предметы в течение первого семестра, поэтому существует значительная удаленность во времени от изучения студентами ряда предметов до их применения.
4. В программах не учитываются хронологические межпредметные связи, что затрудняет осуществление целенаправленной подготовки студентов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников.
5. Учебной программой не предусмотрена реализация каких-либо специальных задач для организации учебно-исследовательской деятельности во время педагогической практики.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что осуществляемая в педагогических вузах Беларуси подготовка педагогов к руководству учебно-исследовательской деятельностью школьников не является достаточной. Поэтому, на наш взгляд, решение данной проблемы является особенно актуальным для последиplomного периода образования педагогов.

Для определения способов повышения уровня готовности педагогов к решению проблемы руководства учебно-исследовательской деятельностью школьников сотрудниками междисциплинарной кафедры частных методик Минского государственного областного института повышения квалификации было проведено анкетирование 97 педагогов, имеющих позитивный опыт организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Анализ анкет показал, что для успешного решения данной проблемы педагогу наиболее необходимы следующие знания и умения: глубокое знание преподаваемого предмета (91 %); владение компьютером (78 %) и методологией научного исследования (77 %); знание возрастных особенностей школьников, склонных к учебно-исследовательской деятельности (67 %); умение организовать учебно-воспитательный процесс с использованием результатов исследований, проводимых самими учащимися (63 %).

Особо отмечали педагоги необходимость получения своевременных консультаций со стороны ученых по теме исследования (97 %).

С опорой на исследования А. И. Жука, Р. Г. Исламшина, а также на результаты собственных наблюдений и исследований нами было разработано содержание, а с 1999 г. такие курсы стали систематически проводиться с целью формирования у педагогов готовности к организации и управлению учебно-исследовательской деятельностью школьников. Содержание курсов повышения квалификации представлено в табл. 1.

Таблица 1

№ п/п	Содержание проблемных курсов повышения квалификации учителей
I.	<u>Научно-теоретическая подготовка:</u>
1.	Особенности научного и учебного исследований
2.	Роль и место исследовательской деятельности школьников в учебно-воспитательном процессе
3.	Исследовательские модели обучения школьников
II.	<u>Психолого-педагогическая подготовка:</u>
1.	Особенности организации учебно-исследовательской деятельности школьников в различные возрастные периоды
2.	Основные функции и типы учебно-исследовательских заданий
3.	Сущность эвристик и их систематика
4.	Основные положения теории поэтапного формирования умственных действий
5.	Педагогическая оценка учебно-исследовательских умений
III.	<u>Методическая подготовка:</u>
1.	Планирование учебного процесса с целью формирования учебно-исследовательских умений школьников
2.	Составление ориентировочной основы деятельности по формированию учебно-исследовательских умений школьников
3.	Отбор содержания материала для формирования учебно-исследовательских умений школьников
4.	Задачный подход как средство формирования учебно-исследовательских умений школьников

IV.	<u>Специальная подготовка:</u>
1.	Компьютер как средство формирования исследовательских умений школьников

По окончании проблемных курсов педагоги предоставляли либо творческую работу по различным аспектам означенной проблемы (педагогическим, методическим, организационным), либо видеоматериалы о ходе и результатах ученического исследования, которым руководили они сами.

Результатом работы по формированию у педагогов Минской области готовности к организации учебно-исследовательской деятельности школьников стала организация научных обществ учащихся, предметных и проблемных кружков, проблемных лабораторий, региональных научно-практических конференций школьников в Минской области. Увеличение численности участников научно-практических конференций школьников в Минской области отражено на рис. 1.



Рис. 1. Количественный состав участников районных научно-практических конференций школьников Минской области с 1999 по 2003 г.

На представленной диаграмме отчетливо видно, что до 1999 г. лишь в двух из двадцати восьми районов Минской области организовывались научно-практические конференции школьников. Общее количество их участников в 1999 г. составило всего 25 человек. Столь низкий показатель мы связываем с тем, что большинство педагогов Минской области были не готовы к управлению этой деятельностью.

Уже первый год целенаправленной и систематической работы по формированию готовности педагогов Минской области к организации учебно-исследовательской деятельности школьников по данной проблеме дал свои результаты. Так, в 2000 г. общее количество участников районных конференций школьников Минской области составило 206 человек. К 2003 г. количество участников районных конкурсов составило 483 человека.

Сравнительный анализ состава руководителей исследовательских работ школьников указывает на то, что в большинстве своем это слушатели курсов, что также свидетельствует об их эффективности.

Особо следует отметить мнение экспертов, в качестве которых выступали ученые ведущих вузов Беларуси. Ими отмечалось ежегодное повышение уровня подготовки команды Минской области на Республиканских научно-практических конференциях школьников, что проявляется в отсутствии работ реферативного плана, более глубоком понимании учащимися сущности выполненных ими исследований, использовании современных информационных технологий при подготовке работ. Чрезвычайно важно, что эти показатели возросли также и за счет сельских школьников.

Таким образом, сегодня с определенной степенью уверенности можно говорить о том, что предложенное нами содержание курса повышения квалификации педагогов по означенной выше проблеме позволяет повышать уровень их готовности, что оказывает положительное влияние на развитие мотивации и учебно-исследовательских умений школьников.

Безусловно, работа в данном направлении будет продолжена. Рассмотрено лишь одно из средств повышения подготовки педагогов – организация проблемных курсов. Между тем требуют серьезного внимания вопросы теории и практики управления учебно-исследовательской деятельностью школьников в условиях глобальных мировых изменений (процессы глобализации, информатизации, развития новых информационных технологий и т. д.), вопросы повышения качества обучения в высших учебных заведениях, роли и объема научных исследований в университетах будущего.

Литература

1. **Science** for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science. – London, 1988. – P. 53. 2. **Образовательные стандарты по естественно-математическим и технологическим дисциплинам.** – Мн., 1999. 3. **Успенский В.В.** Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1967. 4. **Игошев И.А.** Формирование и развитие исследовательских навыков и умений у учащихся в процессе обучения физике // Вопросы методики и психологии формирования физических

понятій. – Челябинск, 1970. – С. 84–94. **5. Андреев В.И.** Пути оптимизации функций контроля и самоконтроля в выполнении учащимися экспериментально-исследовательских заданий // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. – Челябинск, 1978. **6. Иодко А.Г.** Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. **7. Бойцов М.И.** Приобщение учащихся к исследовательской работе в обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975. **8. Процик И.И.** Формирование исследовательских умений и навыков у учащихся сельских школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1977. **9. Ушачев В.П.** Формирование исследовательских умений у учащихся в процессе производственной практики на основе активного использования знаний по физике: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1988. **10. Жук А.И.** К теории профессиональной подготовки творческого учителя: Сб. науч. тр. – Мн., 1993. **11. Исламшин Р.А.** Научные основы функционирования модели непрерывного образования учителей в национально-региональных условиях Татарстана. – М., 1995. **12. Ситникова С.В., Осипенко Л.Е.** Формирование готовности педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников (из опыта работы Минского государственного областного института повышения квалификации // Нар. асвета. – 2004. – № 5.

In this article is reflected the work experience of the lecturers of the Minsk State Regional Institute of Improvement of Professional Skills of the Staff in formation of the readiness of the teachers to prepare the young researchers.

УДК 37.015.3

О. І. Папач

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ЗА ВАЛЬДОРФСЬКОЮ ПЕДАГОГІКОЮ

На сучасному етапі одним з найважливіших завдань, що стоїть перед педагогічною наукою та практикою, є реформування системи освіти й виховання. Особистісно орієнтовані технології ставлять у центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Таким чином, особистісно орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною й психотерапевтичною спрямованістю та мають на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток дитини.

У межах особистісно орієнтованих технологій самостійними напрямками виділяються гуманно-особистісні технології, технології співпраці й технології вільного виховання. Своєрідність парадигми цілей особистісно орієнтованих технологій виражається в орієнтації на якість особистості, її формування та розвиток не за чийсь замовленням, а у відповідності з природними здібностями.

Гуманно-орієнтовані технології відрізняються насамперед своєю гуманістичною сутністю, психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомога їй. Вони «сповідують» ідеї всебічної поваги й любові до дитини, оптимістичну віру в її творчі сили, заперечуючи примушення.

Технології співпраці реалізують демократизм, рівність, партнерство в суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й дитини. Учитель і учні разом виробляють цілі, зміст, дають оцінки, поки знаходяться в стані співпраці, співтворчості.

Технології вільного виховання роблять акцент на надання дитині свободи вибору й самостійності в більшій або меншій сфері її життєдіяльності. Здійснюючи вибір, дитина найкращим чином реалізує позицію суб'єкта, при чому йде до результату від внутрішнього спонукання, а не від зовнішнього впливу.

Для проектування та реалізації в практику роботи освітніх закладів особистісно орієнтованої системи навчання надзвичайно важливим є визнання таких завдань, як:

- особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечити розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання;
- освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси та можливість реалізувати себе в пізнанні й поведінці.

Визнання індивідуальності, самотності кожної дитини, її розвитку не як „колективного суб'єкта”, а насамперед як індивіда, вимагає від педагога також глибоких знань з педагогіки та психології. Тому реалізація реформування освіти та виховання є можливою завдяки використанню світового педагогічного досвіду щодо різних напрямків у межах особистісно орієнтованих технологій.

Мета пропонованої статті – не лише розкрити деякі з індивідуальних особливостей дітей за вальдорфською педагогікою, але й пропагувати впровадження елементів вальдорфської педагогіки в навчально-виховний процес шкіл.

Розглянемо такі індивідуальні особливості, як розмір голови, її форми, проблеми утрудненого вдиху та видиху, ліворукість і тип темпераменту.

Під час спілкування з дитиною, особливо первісною, слід звертати увагу на таку особливість, як розмір голови. Існують діти, голова яких непромірно велика (не маються на увазі хвороби –

гідроцефалія чи рахіт). У таких дітей лоб дуже випуклий, а обличчя маленьке. Класики вальдорфської педагогіки Р.Штайнер, В.Гольцапфель характеризують таких дітей, як мрійливих, у деяких випадках навіть слабо свідомих, відчуття яких поверхневі, поняття розпливаються, уявлення не мають чітких контурів. Фантазія таких дітей на диво багата, вони прекрасно граються. Трісочка може стати в них то лялькою, то слоном. Батьків часто лякає їх фантазія. Їх живопис мало контурований, малюнки хаотичні. Часто вони не можуть підібрати слів, щоб висловитись. Виховання дітей з великою головою ставить перед педагогами певні завдання. Не можна прагнути просто знищити цю фантазію, оскільки в подальшому житті обов'язково знайдеться використання творчим силам та фантазії. Шкільний період виявляється для дітей з великою головою тяжким навантаженням. Дитина повинна одним махом вийти зі свого мрійливого стану. Труднощі викликає читання й письмо, які даються в досить абстрактній формі, без художнього обрамування, у швидкому темпі. Як правило, це не обходиться без порушення здоров'я, діти стають блідими та в'ялими.

Діти з великою головою байдужі до піклування вчителя, відволікаються, не дивляться, коли він щось показує. За темпераментом вони належать до сангвініків та флегматиків. Таким дітям корисно отримувати з їжею достатньо солі, а вранці вмиватися холодною водою.

Буває, що велика з початку голова немовляти через деякий час стає маленькою. Такі діти відрізняються від дітей з великою головою. Вони рано стають точними спостерігачами з ясними поняттями та чіткими уявленнями. Їх ігри відають, про що вони думають. Вони більш охоче граються із завершеними іграшками, наприклад, залізною дорогою, яка має вигляд як справжня. Вони годинами можуть займатися механічним конструктором, точно й систематично копіюючи представлені моделі.

Щоб познайомитися з різними якостями дітей з великою та малою головою, треба піти з ними до лісу. Дитина з великою головою швидко почне будувати щось з моху, гілок, гальки. Дитина ж з малою головою з більшою зацікавленістю буде йти поруч з дорослим і задавати осмислені запитання. Спостереження за дитиною з малою головою під час малювання показують, що вона завжди має чітке уявлення про те, що бажає зобразити.

К.фон Гейдебранд вважала, що в дітей з малою головою взяла верх нервова система, а у дітей з великою – система обміну речовин. Особливо це стає помітним, коли вони починають навчатись у школі. Діти з малою головою засвоюють навчальний матеріал швидко. Однак, щоб не дуже заінтелектувати таку дитину, треба вживати контрзаходи. Наприклад, дитина повинна більше малювати рідкими фарбами, а олівці треба забрати подалі. Необхідно слідкувати, що дитина більше розфарбовувала поверхні, ніж вимальовувала контури. Також необхідно більше розповідати цікавих казок, легенд, билин.

Діти з малою головою часто також бувають блідими. Для них дуже важливим є посилення процесів обміну речовин для живлення нервової системи. Тому такі діти потребують великою кількості цукру, при чому у вигляді зрілих фруктів, меду, сахарози, а не цукерок та інших солодощів.

Утруднення вдиху та видиху у вальдорфській педагогіці пов'язується з утрудненням у засвоєнні будь-якого матеріалу та утрудненні можливості ним скористуватися. Р.Штайнер вважав, що головне завдання школи – гармонізувати процеси вдиху та видиху дітей. Так, утрудненим вдихом страждають діти, у яких дихальні шляхи перегороджені наростами (аденоїдами чи мигдалинами). Діти вдихають через рот, нижня щелепа відвисає. Це веде до деформації лицьової частини черепа, що витягається в довжину. Як правило, у таких дітей скошені зуби, очі сльозяться, риси обличчя згладжені, грудна клітина увігнута. Вони мають відсутній та млявий вираз обличчя.

Існує полярний проти образ таких дітей, це – діти з утрудненим видихом, у першу чергу – астматики. Якщо під час здорового видиху бронхи дещо звужуються, то при астмі цей процес посилюється до спазмів. Саме тому в астматичних дітей напруженими є не лише дихальні м'язи, але й м'язи ший, обличчя, живота. Ніздрі – розширені, контури обличчя – загострені, діти мають вигнуту грудну клітину.

Останнім часом висновки, що стосуються навчальних проблем дітей з утрудненим вдихом та видихом, збігаються з висновками медиків. Так, вони вважають, що діти з утрудненим вдихом є кандидатами на затримку психічного розвитку, оскільки кисень у недостатній кількості потрапляє до судин головного мозку. Таким чином, при можливості проблеми утрудненого вдиху та видиху необхідно медично розв'язувати, аби урівноважити процеси засвоєння навчального матеріалу та його використання.

Ліворукість також розглядається вальдорфською педагогікою як одна з індивідуальних особливостей. Останнім часом з'явилась тенденція не звертати уваги на те, якою рукою пише дитина, тобто в школах більше не слідкують, щоб діти вчилися писати правою рукою. У вальдорфських школах прагнуть і шульгу навчити писати правою рукою, незважаючи на те, що це викликає багато суперечок. Таке рішення пояснюється трьома головними аргументами, які розглянемо й ми. **По-перше**, писання правою рукою укріплює волю. Будь-яке свідоме повторення певної дії – укріплює волю, тому писання правою рукою для кожної дитини є вольовою справою, а для шульги – тим більше. Постійно переборюючи легку незручність, дитина протягом усього періоду навчання письму вправляє свою зібраність. Заради вчителя та батьків (якщо вони мають єдину точку зору) дитина робить зусилля, яке вони схвалюють. Завдяки цьому дитина відчуває все більше задоволення від подолання перешкод. Таким чином дитина укріплюється душевно і збагачується досвідом вдалого самоподолання. Хибною також є думка,

що мовний центр утворюється в півкулі, протилежній доміантній руці, тобто що перенавчання негативно впливає на мовленнєвий розвиток і може викликати заїкання. Однак останні дослідження показали, що приблизно 98 % усіх людей мають мовний центр у лівій півкулі. Отже, мовний центр утворюється незалежно від того, якою рукою дитина буде писати і від того, яка половина тіла є доміантною.

По-друге, Штайнер вважав, що зовсім не однаково, права чи ліва частина тіла забезпечує процес письма. Сьогодні все більш виразним стає думка про те, що „правий” та „лівий” – не лише різні позиції, а в першу чергу вияв різних якостей. Це має відображення в багаточисельних культурних звичаях. Так, Лао-цзи казав: „У себе вдома мудрець віддає перевагу лівій руці; якщо ж він потребує зброї – то праву.” У Судані праве та ліве визначалось як чоловіче та жіноче, тому роботу, яку вважали жіночою, виконували лівою рукою, а чоловічу – правою. Крім того, існують ще й тілесно-функціональні свідчення різної якості лівого та правого. Правосторонні внутрішні органи слугують перш за все для засвоєння того, що йде ззовні, а лівосторонні зорієнтовані на внутрішні потреби організму. Тобто права половина тіла навіртається до зовнішнього життя, вона практична й войовнича, ліва більш схильна до душевного, художнього, внутрішнього.

По-третє, шульга має інші життєві завдання, ніж правша. Р.Штайнер описував виникнення ліворукості внаслідок попереднього земного життя, коли людина витратила забагато фізичних та душевних сил, що послабило праву сторону. З цієї точки зору домінування лівосторонніх якостей виступає як можливість у цьому житті виробити більше задушевності та ясності свідомості. Тому завдання педагога – підтримати ці можливості розвитку й перешкоджати всьому, що може послабити сили лівої сторони, оскільки права сторона повинна активно спілкуватись з навколишнім світом, а ліва – займатися змістом написаного. Визначаючи ліворукість як індивідуальну особливість, слід відмітити, що ліворукі люди є більш схильними та сприятливими до прекрасного та гармонійного в житті. Серед них дуже багато людей, що виявили себе в різних видах мистецтва – живопис, музика, письменництво, акторство і, як не дивно на перший погляд, – суспільна та політична діяльність, яка теж до певної міри є акторством.

Цікавими, на наш погляд, є характеристики щодо темпераментів дітей. За вальдорфською педагогікою визначити темперамент можна, спираючись на цілу низку спостережень про будову тіла людини, ходу, уподобання в їжі, улюблений колір та риси характеру.

Так, **типові холерики** – це діти невеликого зросту та міцної статури. Вони мають невелику голову, широкі плечі, короткі кінцівки та короткий тулуб, у них завжди гарячі руки та ноги. Цікавою видається їх хода – крок вони починають з п'ятки, сильно гупають ногами, і взуття буквально „горить” на них. Їм подобається їжа, що зберегла природній вигляд та чинить опір: куряча ніжка замість котлети, сухарик замість

манної каші, а коли діти стають дорослими, то їй гірка їжа. Сплять холерики небагато, однак ніколи не мають сонного вигляду. Іноді такі діти впадають у такий гнів, що „не пам'ятають себе”. У такому стані вони можуть кричати, дертися, псувати речі. З'ясовувати стосунки, оцінювати їхні вчинки можна лише наступного дня, коли вони будуть тихі та слухняні. Оскільки ці діти мають дуже ніжне почуття власної гідності, це треба робити дуже делікатно й бажано наодинці.

Холерики – це природжені трудоголіки, один холерик встигає стільки ж, як і сім меланхоліків, і саме холерик є головним у будь-якій справі. Навчальні або виховні завдання для холерика мають бути на йоту більшими, ніж він може зробити. Це допомагає холерику досягти поставленої мети, а не поживати на лаврах. Для того, щоб холерик краще навчався, вальдорфські педагоги рекомендували давати йому фізичне навантаження. Тобто, коли вчитель бачить, що в холерика аж занадто багато енергії, він просить його виконати будь-яку фізичну роботу або цілком серйозно просить трічі оббігти навкруги школи. Тоді енергії холерика вистачить лише на засвоєння навчального матеріалу, а не на те, щоб відволікатись самому й відволікати інших.

Малюнки холериків є дуже яскравим виявом їх сутності. Улюблений їх колір – вогненно-червоний, хоча вони можуть малювати й досить ніжними фарбами, якщо хочуть потішити людину, яка їм подобається. У холериків усе залежить від волі, навіть діти можуть багато чого досягти самостійно, якщо усвідомлюють, що це необхідно. Тому педагогічний вплив має бути спрямований саме на їхню волю.

Типові сангвініки не дуже високі за зростом, але гнучкі й стрункі, їхнє тіло гармонійно пропорційне. Вони мають досить велику голову, кучеряве волосся та великі виразні очі, теплі руки й ноги. Сангвініки мають легку ходу, крок починають з носака, вивертаючи стопу назовні. Такі діти дуже спритні, люблять качатися на гойдалках та лазити по деревах, дістаючись до самої верхівки. Їдять сангвініки охоче, але небагато, віддаючи перевагу легким овочам, фруктам, а також солоній та кислій їжі, ніж м'ясу, яйцям, мучному. Засинають сангвініки швидко й легко прокидаються. У колективі такі діти завжди улюбленці, хоча свідомо вони не докладають до цього ніяких зусиль.

Дитячі малюнки сангвініків нагадують вселенський хаос, де якість поступається кількості. Головним для них в малюванні є швидкість, улюблені кольори – жовтий та жовтогарячий.

Для дітей-сангвініків дуже важливим є тілесний контакт, адже саме вони туляться до вихователя чи вчителя у початковій школі. Батькам таких дітей слід приділяти багато уваги тілесному спілкуванню – гладити діток по спинці, цілувати в щічку, просто торкатися з любов'ю. Діти-сангвініки, яких обділяють такою увагою, будуть відчувати себе нещасними. Тому, незважаючи на свою неухважність, поверховість та легковажність, сангвінік може зосередитись на чомусь з любові до

людини, яка його про це просить. Тобто для того, щоб вплинути на сангвініка, необхідно здобути його прихильність, а потім використовувати її для досягнення поставленої мети.

Типові флегматики за статурою схожі на сангвініків, але мають більшу, навіть зайву вагу. Руки й ноги в них часто прохолодні та вологі. Крок вони також, як і холерики, починають з п'ятки, однак ходять досить тихо, серед них є багато плоскостопих. Що стосується їжі, то батьки ніколи не мають з цим проблем: майже вся їжа улюблена, хоча більше флегматики люблять їжу, яку можна було б зразу ковтати. Засинають флегматики без проблем, охоче вкладаються спати і сплять довго й міцно.

За характером флегматичні діти відносяться до „зручних” або „надійних” дітей. Ще немовлям такі діти довго тихо лежать і слідкують оченятами за повільними рухами власних товстих ручок, які досить довго є їх єдиною іграшкою. Такі діти взагалі пізно починають повзати та ходити. Їхні ігри зводяться до простої маніпуляції іграшками, яких вони ніколи не ламають. Вони дуже акуратні, навіть педантичні. Кожна річ повинна мати своє місце й залишатись саме там. Перед сном такі діти ретельно складають свої речі. Вони до певної міри є власниками, тобто бажають пити з однієї чашки, їсти однією ложкою. Якщо колись батьки з таким флегматиком змушені залишитись на ніч у знайомих, він може вчинити справжній скандал, бо хоче користуватися власним горщиком і взагалі спати лише у власному ліжку.

Флегматичні діти повільно розмовляють та роблять великі паузи між словами. Вони дуже добре й надовго засвоюють усе, чому навчилися й що зрозуміли. Якщо така дитина почула історію чи казку, вона може переказати її майже напам'ять, повторюючи не лише слова, але й інтонації. Часто ще з дошкільного дитинства вони мають певні обов'язки, навіть ходять до крамниці, наколи не помиляючись і правильно приносячи здачу.

Улюблений колір флегматиків – зелений, усім їм подобається малювати, вони здатні передати настрої того, що змальовують.

Оскільки флегматики сприйнятливі до ритмів, життєво необхідним є те, щоб життя таких дітей вкладалось у певний ритм, керуючи яким педагог та батьки можуть впливати на дітей.

Типові меланхоліки за статурою високі та худі, однак вони виглядають не стрункими, а сутулими. У них часто високий лоб, глибоко посажені очі, тонка довга шия, вузькі плечі, короткий тулуб та довгі кінцівки. Руки й ноги в таких дітей завжди холодні.

Хо́да меланхоліків видає їхню невпевненість – носачами всередину, напівзгнутих ногах, які вони до того ще й не переставляють, а перетягають. Меланхоліки не мають гарного апетиту, перебірливі в їжі, їм подобається солодка їжа. Антипатію викликає їжа, що зберегла природний вигляд, більш охоче вони їдять щось мілко подрібнене. Дуже часто такі діти страждають на запори, тому в їхній раціон мають входити

овочі та фрукти, а не солодощі. Меланхоліки пізно засинають, оскільки, вже лежачи в ліжку, ще довго розмірковують, філософствують або вигадують якісь історії. Тому ввечері вони повинні лягати спати з радісними, гармонійними думками та почуттями. Інакше зранку вони почуватися втомленими, довго ходять у поганому настрої. Вони побоюються холодної води й більш за все їм подобається тепло.

Меланхоліки вишуковують темні, скромні куточки для роздумів. Їх можна знайти під диваном, між шафою та дверима, а іноді навіть у шафі. У діях таких дітей багато таємничого, часто вони бувають не в настрою або сумними. Для свого віку ці діти занадто розсудливі й часто поводяться як дорослі. Однак при цьому вони мають багато звичок з дошкільного дитинства – смочуть великий палець руки, крутять коси, гризуть нігті, за що їх часом підіймають на сміх. Відкритими та щиросердними вони будуть лише з тими, кого люблять, однак іноді замикаються в собі, як устриці. З характером меланхоліки.

Улюблений колір меланхоліка – синій або фіолетовий. Якщо не керувати процесом малювання, така дитина зображує щось маленьке, чорненьке в кутку аркуша.

При навчанні меланхоліка необхідно вибирати такі казки, історії, біографії, які б схвилювали дитину, змусили її забути про власні проблеми. Коли доросла людина розповідає дитині про те, що зазнала сама або інші люди, яких дитина знає особисто, це має на меланхоліка цілющу дію та пом'якшує її дитячу меланхолічність. Так, дитина-меланхолік охоче виконує маленькі послуги, якщо відчуває, що таким чином пом'якшує чийсь страждання.

Справжній вплив на меланхоліка буде мати лише той педагог, який розуміє, що перед ним маленький егоїст, який цінує піклування й увагу до своєї персони. Іноді вистачає лише одного привітного, теплового слова, щоб серце й довіра дитини були завойовані. Такій дитині потрібно розповідати багато історій, які б схвилювали її та відволікли від власних, часто надуманих проблем. Такий педагогічний підхід у подальшому буде формувати прагнення дитини подолати будь-яку перешкоду.

У житті все, однак, не зводиться до того, що кожна дитина має певний темперамент, тому педагог повинен багаторазово вивчати ті твірні сили, що складають кожну дитину. Часто вальдорфські педагоги використовують таку вправу: увечері, перед сном, уявляють собі одну з так званих „важких” дітей з усіма її особливостями – як вона ходить, говорить, тримає руки, сміється, плаче і т. ін. Тобто повністю занурюється в цю картину, спостерігаючи та сприймаючи все так, як це є в дійсності, а не так, як би хотілось побачити. Тоді з часом цей образ дитини спочатку тихо, а потім голосніше заговорить з педагогом про те, як її треба виховувати, щоб прокинулось та розвинулось усе найкраще, що закладене в неї природою. Дуже часто використовується практика, коли двоє або троє педагогів збираються разом, щоб обговорити та поглибити образ дитини. Те, що буває прихованим від одного, може

відкритися іншому. Значна перевага в цьому надається інтуїції, педагогічному натхненню.

Такому ж поглибленому пізнанню дитини повинно передувати вивчення темпераментів. Рідко темперамент буває представленим чітко, крім того, на дітей ще впливає темперамент віку. Наприклад, усі діти до кризи дев'яти років – до певної міри сангвініки, а підлітки – досить холеричні, навіть типові флегматики. Так, меланхолійна дитина може іноді грати як сангвінік, або дитина буде здаватися педагогові флегматичною, якщо заняття її внутрішнє не цікавить. Тоді дитина подовгу залишається байдужою, однак, коли з'являється щось, що їх цікавить, вони перетворюються в радісне, живе створіння, яке точно знає, чого бажає, і прагне виконати бажане. Такі „флегматики” насправді – холерики, що „сплять” у наслідок неадекватного педагогічного підходу.

Треба сказати, що засновник вальдорфської педагогіки Р.Штайнер залишив багато педагогічних указівок щодо визначення темпераменту та його „виховання”. І найголовніше – це, безумовно, організація навчання. Можливо, і нашим учителям є сенс прислухатись до його порад учителю поставити дітей в такі умови, коли перекося в їх характерах будуть доведені до абсурду й перетворяться у свою протилежність. Так Р.Штайнер рекомендував розсаджувати дітей у класі зі схожим темпераментом групами. Зрозуміло, що меланхолікам краще, коли вони сидять разом, тоді поряд не буде сидіти дитина, яка б дратувала або навіть ображала їх. Але як же інші? Здається, що сангвініки будуть постійно розмовляти, а холерики дертися. Однак, як указують спостереження, ці діти, перебуваючи в постійній конфронтації, нібито стирають одне об одного недоречності власних характерів. А флегматики настільки набридають одне одному, що нарешті взаємно оживають.

Таким чином, вальдорфська педагогіка будує методику викладання та відповідні до життя передумови виховання за допомогою визначення та врахування особливостей дитини, у тому числі й індивідуальних. Такий підхід робить можливим заглянути в саму сутність людини, і, завдяки побаченому, визначити зміст навчання й виховання – від навчального плану до розкладу уроків.

Література

1. Гебель В., Глеклер М. Ребенок. От младенчества к совершеннолетию: Книга для родителей, педагогов и врачей / Пер. с нем.; Под ред. Н.Федоровой. – М., 1996. **2. Гейдебранд К.Ф.** О душевной сущности ребенка. – Минск, 1991. **3. Карлгрен Ф.** Воспитание к Свободе / Пер. с нем. – М., 1992. **4. Ливехуд Б.** Человек в сообществе. – Калуга, 1992. **5. Ливехуд Б.** Человек на пороге. Биографические кризисы и возможности развития. – Калуга, 1993. **6. Ливехуд Б.** Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. – Калуга, 1994. **7. Штайнер Р.** Методика обучения и предпосылки воспитания /

Пер. с нем. – М., 1994. – С.80. **8. Штайнер Р.** Духовное обновление педагогики / Пер. с нем. – М., 1995. **9. Штайнер Р.** Методика и дидактика. – М., 1996. **10. Штайнер Р.** Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. – Калуга, 1995.

Psychological and pedagogical aspects of forming individual peculiarities of children under conditions of educational process built under the Valfdorf technology are examined in the article.

УДК 821.161.2-32.09+929 Грінченко

Т. С. Пінчук

ОПОВІДАННЯ Б.ГРІНЧЕНКА ПРО ШКОЛУ ЯК ОДНА З ФОРМ МЕМУАРНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Мемуарні матеріали Б. Грінченка охоплюють широке коло суспільно-політичних і літературно-критичних питань кінця ХІХ – початку ХХ ст., вражають широтою письменницького спілкування та різноплановістю проблем, які турбують письменника. Водночас сторінки художніх оповідань випромінюють любов до життя, невичерпну працездатність, творчу наснагу та мають велике пізнавальне історико-біографічне та літературне значення.

Тема нашого дослідження є одним з аспектів дослідження художніх оповідань біографічного характеру, які свідчать про багатогранну й напружену працю Бориса Грінченка, унікальну працьовитість письменника, який “більше працював, ніж жив...”, – писав М.Чернявський [1,3]. В оцінці діяльності письменника найавторитетніші й донині слова, сказані його сучасниками. Іван Франко “мусив дивуватися” його “енергії, витривалості в праці і широкому обсягові (його) літературних та суспільних інтересів” [2,259]. Об’єктом нашого дослідження послугувала проза Б.Грінченка. Предметом аналізу ми обрали оповідання про школу як одну з форм мемуарної літератури.

Мета пропонованої статті полягає в аргументації, що для мемуаристичної спадщини Б.Грінченка є актуальним використання готових жанрів художньої літератури, а саме оповідань.

Мемуарна спадщина Бориса Грінченка представлена в роботах С. Абросімової, О. Галича, О.Ємця, Ю. Мицика, О.Неживого, Б. Пастуха, А.Погрібного та інших.

Ключові слова: мемуаристика, спадщина, культурологічні проблеми.

Окрім основних, існують так звані „другорядні” форми мемуарної літератури, що нерозривно пов’язані з використанням уже готових жанрів художньої літератури, перш за все, це оповідання, повісті та

романи. Але частина дослідників не поділяє ту думку, що мемуари можуть бути реалізовані в згаданих жанрах, але, разом з О.А. Галичем [3, 21], ми схилиємося до протилежної думки. Прикладом цього є твори Б.Грінченка, основою яких стали реальні події. Отже, оповідання сільського вчителя є своєрідним „щоденником” життя простих людей. Варто лише прочитати „Непокірний”, „Дзвоник”, „Екзамен” чи „Украла”.

У творах зображено школу дореволюційних часів, діяльність учителів у суворих умовах реакції, показано життя дітей, їх інтереси. Як психолог, педагог, знавець дитячої душі Б. Грінченко в багатьох оповіданнях змальовує картини дружби дітей, їх взаємини з дорослими.

Становище сільської школи показано в оповіданні «Екзамен». На екзамен у сільську школу прибуває поважна особа – «голова екзаменаційної комісії». Це колишній писар, жінка якого торгувала бакалією на селі, потім – міський крамар, який, розбагатівши, став членом земської управи й шкільної ради. І от цей малоосвічений чоловік перевіряє навчальну роботу в школі й наводить страх на школярів. Він «поважно» в промові перед учнями показує свою «вченість»: «...учіться, потому що наука... то єсть, потому що без єї человек тьомний... А арихметику, особливо арихметику, щоб знали. Потому обикновенно, арихметика – то велика наука! – І показуючи великість «арихметики» як науки, пан член підняв угору проти лоба пальця і штрикнув їм у повітря».

Крім таких узагальнених характеристик школи, учителів та начальників, Б. Грінченко в ряді оповідань створює образи школярів, майстерно розкриваючи окремі психологічні деталі шкільного життя. Дружба між дітьми, своєрідний світ почувань дитини, зародження любові й гніву в дитячій душі постають у його оповіданнях у всій яскравості психологічного аналізу. Дитячі оповідання Б.Грінченка відзначаються своїми демократичними елементами, правдивим зображенням оточення, у якому складається характер людини та її погляди!

Суворою життєвою правдою про безправність учителя, тяжке становище школи відзначається оповідання «Непокірний». Діяльність передового, закоханого у свою справу вчителя викликає підозру сільського начальства. Підозрілим здавалося навіть те, що вчитель «сам собі варив їжу та ще й у гурті з тими школярами, що ночували в школі». Особливе невдоволення в сільських начальників учитель викликав тим, що розмовляв «по-мужицькому». Урядник, старшина і писар перешкоджають працювати відданому своїй справі вчителю, знаходять провину й у тому, що він дає учням читати підручник географії, що, на їх погляд, є «безбожною» книгою, бо вона навчає розуміти явища природи без релігійних тлумачень. Переслідуючи вчителя, сільські верховоди складають на нього донос, у якому, зокрема, підкреслюється: «Сам г-н учитель нимало в школі не учит, а лишь займається пропагандою й

книжки мыслей безбожных разширяет разные речи относительно против властей...»).

Ніби підтверджуючи, що образ ”непокірного вчителя” є автобіографічним, читаємо в матеріалах літературного музею Б.Д.Грінченка спогади Х.Д.Алчевської та колишніх учнів Олексіївської школи про письменника та вчителя Б.Грінченка: „Тому й не дивно, що спочатку першокласники дивилися на нового вчителя переляканими очима, наслуховавшись від старших різних страхіть. Борис Дмитрович підійшов до гуртка цих першокласників, взявши їх за руки, і повів бавитись у «громадського м'яча», заговорив з ними не «панською», а рідною мовою, якою розмовляли з ними тато й мама. У школі він викоринив фізичне покарання, яке ще вважалось майже обов'язковим. З батьками й учнями завжди розмовляв тільки українською” [4, 63].

«До півночі було трудяться, – згадують його сучасники, – а о шостій вже встали і вже щось пишуть, і таке кожний день». Крім того, з Олексіївки розходяться листи від Грінченків по всій Україні: до Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Трохима Зіньківського, Дмитра Яворницького, Івана Липи, Євгена Чикаленка, Володимира Самійленка та багатьох інших.

Тема школи, рідної мови ніколи не залишали його байдужим. Він залишив після себе багатющі скарби документів, публікацій, які не тільки не застаріли, а вимагають їх оприлюднити, озброїти ними молоде покоління вчителів. Тільки сам перелік таких праць про рідну школу зайняв би чимало сторінок. Це «Народні вчителі і українська школа», «Якої нам треба школи», «На беспросветном пути. Об украинской школе», «Перед широким світом» та багато інших.

Цікавий епізод зі шкільного життя змальовано в оповіданні «Украла». Письменник показав, як діти чуло сприймають поняття чесності, гідності. Але вони часом можуть і помилятися, можуть робити висновки без урахування причин поведінки людини, іноді їм важко розібратися в складних обставинах життя. Тут велику роль відіграє порада вчителя, допомога дорослої людини.

В оповіданні «Дзвоник» змальовано життя селянської дівчинки-сироти, яка потрапляє в дитячий будинок. Але вона не відчуває привітного ставлення до себе, не могла почути ні рідної мови, ні рідної пісні, ні необхідної для дитини приязні та теплоти. Це не могло сприяти розвитку тих хороших початків, що десь глибоко жевріли в душі сироти.

У всіх цих творах чітко проглядається образ самого Б.Грінченка як сільського вчителя, котрий є не просто просвітителем, що далекий від усього земного, а й членом кожної родини, справжнім другом сільської дівчини.

Іноді в дитячих оповіданнях Б. Грінченко змальовує дорослих людей, але так будує свою розповідь, що вона вразливо сприймається дітьми й виховує в них гнів до гнобителів і почуття любові до

пригноблених. До таких оповідань можна віднести «Без хліба», у якому відтворено тяжке життя бідноти.

Матеріальні та духовні надбання українського народу становлять національні цінності, які є основою освіти та виховання підрастаючих поколінь. Саме тому Б.Грінченко ставив за мету виховати любов до рідної мови та фольклору. Реалізація ідей народності, демократизму, гуманізму й надання змісту навчання й виховання національного характеру лежать в основі концепції національної школи Б.Грінченка.

Б.Грінченко відводив важливу роль праці, бо саме праця, поряд з моральним та розумовим розвитком, сприяє фізичній досконалості дитини. Власну позицію він чітко відображає у творах і таким чином доводить її до дітей. Народницькі ідеї полонили душу юного поета й педагога, і він із запалом кинувся у вир громадських справ, продовжуючи вперто вдосконалювати свої знання з історії рідного краю, мови, культури.

Одержавши право працювати в школі, намагався свої знання використати на освітній ниві за зразками народної педагогіки та світової науки про виховання.

Усі гострі національні й соціальні проблеми глибоко цікавили Бориса Грінченка, він не міг не реагувати на них і старався висловлювати свою думку. Завжди його цікавив навчальний процес у школі. У селі Олексіївці Борис Грінченко з дружиною повністю присвятили себе навчально-виховній роботі. Христина Данилівна була задоволена самовідданими вчителями, надіючись на них, і тому без тривоги виїжджала в Харків, де розміщувався великий будинок Алчевських, а також у Москву чи Петербург. Борис Дмитрович був задоволений, що управителька школи не втручалася в навчально-трудова процес. Вона була задоволеною, що її школа одна з кращих в окрузі. Такий взаємний компроміс у навчальному процесі давав позитивні наслідки. У цей же час Бориса Грінченка найбільше тривожило повальне, цілеспрямоване відчуження українських дітей від рідної мови. Він був переконаний, що без глибокого засвоєння в сім'ї, у школі неможливо виховати багатогранну, морально-освічену людину, громадянина й патріота. Ці переконання поглиблювалися в Грінченка в усій його педагогічній, науковій та літературній діяльності протягом усього його життя. Педагогічна, літературна, наукова та громадська діяльність Бориса Грінченка на Луганщині, у селі Олексіївці має всеукраїнське значення.

Розраховуючи на масового читача, Б.Грінченко надає часом перевагу інформативній функції своїх творів. Але оповіданням письменника властиві не тільки ефективна сюжетність та ідейність. Особливої уваги заслуговує мова його творів не лише як засіб передачі інформації, а й як могутнє джерело естетичної насолоди.

Така характеристика відображає до певної міри занепад народницьких ідеалів. Б. Грінченко сам вірив у ці ідеали, і тому,

пишучи оповідання з життя інтелігенції на початку 90-х років, коли дійсно назріла ідейна криза народництва, не міг як реаліст не відбити деяких типових рис цього суспільного явища.

Отже, оповідання Б.Грінченка охоплюють широке коло питань, водночас сторінки художніх оповідань письменника випромінюють любов до життя, невичерпну працездатність, творчу наснагу та мають велике пізнавальне історико-біографічне та літературне значення.

Вважаємо, що знайомство учнів на уроках літератури та в позакласній роботі з яскравими фактами біографії відомого майстра слова, з творчим доробком сприяє активізації пізнавального процесу в них до творчості Б.Грінченка, допомагає у виборі життєвих орієнтирів, виховує високі громадські почуття, залишає глибокі сліди у свідомості учнівської молоді.

Фактичний матеріал, зібраний Б.Грінченком в оповіданнях, є поліфункціональним. Письменник фіксує найсуттєвіші події суспільного та культурного життя певного періоду з особистих спостережень і власного досвіду, завдяки чому факти набувають смислового навантаження й передають інформацію майбутнім поколінням.

Література

1. Погрібний А. Місце Бориса Грінченка в історії української культури та критичне освоєння його спадщини // Борис Грінченко: Тези доп. респ. наук.-практ. конф. – Ворошиловград, 1988. **2. Франко І.** Зібрання творів: У 50 т. – Т. 49. – К., 1968. **3. Коцюбинська М.** Зафіксоване і нетлінне: Роздуми про епістолярну творчість. – К., 2001. **4. Пастух Б.** Борис Грінченко – безкомпромісний лицар національної ідеї. – Луганськ, 1999.

The stories by V. Hrinchenko as one of the form of memoirs literature are examined in the article. But the study of classic example of memoirs literature by the example of the works of cultural man of last century is very urgent now.

УДК 796.323.2.015.1

Г. И. Погорелов

К ВОПРОСУ ОТБОРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Одним из важных этических принципов работы спортивных тренеров является принцип «Не навреди!», который сформулировал в свое время отец медицины Гиппократ.

Актуальность этого постулата постоянно находит свое отражение не только в работе медиков, психологов, но и в деятельности педагогов-тренеров. Об этом свидетельствуют появляющиеся в печати

материалы о деструктивном воздействии педагогов, особенно на начальном этапе многолетнего учебно-воспитательного процесса в среднеобразовательной спортивной школе.

Методика спортивного отбора на этапе начальной подготовки определяется основной задачей первой ступени отбора – помочь ребенку правильно определиться с выбором вида спорта для дальнейшего спортивного совершенствования. Правильное решение этой задачи не только свидетельствует об эффективности работы детско-юношеских спортивных школ (а также среднеобразовательных, имеющих спортивные классы), отдельных тренеров, но и имеет достаточно глубокий социальный смысл. Успешные занятия спортом позволяют молодому человеку раскрыть свои природные задатки, ярче ощутить радость от затраченных усилий, приобрести уверенность в собственных силах, найти достойный путь самоутверждения. Все это создает крепкий фундамент для будущего и дает каждой личности возможность проявить свою активную позицию в любых сферах деятельности.

Следует отметить, что в спортивных школах многих стран мира на протяжении последних лет проявляется тенденция искусственного «омоложения» спорта высших достижений. Практика убедительно свидетельствует о том, что такой подход может привести к негативным последствиям. Многие специалисты особо подчеркивают тот факт, что искусственное «омоложение» приводит к нарушению принципиальных закономерностей спортивного отбора и многолетнего совершенствования. В то же время в отдельных случаях нельзя отказывать в приеме в спортивную секцию и детям, чей возраст и непараметральные показатели несколько превышают предполагаемые учеными границы. Достаточно сказать, что прославленная лыжница Г. Кулакова начала заниматься спортом в возрасте 20 лет, а наш знаменитый олимпийский чемпион в велоспорте, луганчанин А. Чукано, – в семнадцатилетнем возрасте.

Актуальность представленного в данной статье материала и недостаточная разработанность методики отбора в системе подготовки баскетболистов подтверждается последними разработками ученых [1, 529]. Особо подчеркивается тот факт, что при начальной оценке перспективности детей необходимо опираться на качества и способности, которые в будущем могут обеспечить успех в спорте высших достижений. Признаки, имеющие временный характер и проявляющиеся только при обучении, не могут быть использованы в качестве критериев отбора. При определении способностей, особенно в игровых видах спорта, нельзя ориентироваться на быстроту овладения спортивной техникой.

Существенное значение на ранних этапах отбора баскетболистов имеет, на наш взгляд, учет психических показателей предрасположенности к игровой деятельности. Наши исследования показали, что при первичном отборе основными психическими

показателями являются желание новичка заниматься спортом, стремление получать одобрение при выполнении заданий, решительность и напористость в игровых ситуациях, способность брать инициативу на себя. В то же время необходимо подчеркнуть, что при первичном отборе ориентация тренера на показатели физической работоспособности является если не ошибочной, то явно малопрогностичной. В основном показатели, получаемые в результате тестирования, не стабильны, зависят от продуманности, постоянства тренировочных воздействий и являются, по сути, второстепенными в процессе отбора. Практически бесполезны, на наш взгляд, контрольные нормативы, тесты, не специфические для игры баскетбол, однако на практике их еще часто используют недостаточно квалифицированные тренеры.

Эрудированному педагогу-тренеру целесообразно придерживаться общеизвестного положения о самоактуализации (как своей, так и отбираемых в группы детей), реализующейся в стремлении человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, в потребности в максимальном использовании своего потенциала [2, 58].

Если исходить из определения отбора, то продолжительность отбора равна длительности спортивной жизни, так как определение соответствия способностей данной спортивной деятельности начинается в период комплектования групп в спортивных школах и продолжается до комплектования команд мастеров и сборных команд.

В настоящее время в спортивных школах организовываются группы подготовки. В эти группы принимаются все желающие заниматься избранным видом спорта – достаточно иметь медицинскую справку и желание. Эти группы призваны решать главные задачи спортивного движения: осуществлять массовое привлечение детей к занятиям избранным видом спорта и отбор наиболее перспективных из них для приема в спортивные школы.

Иногда ребенок, попробовав свои силы в одном виде спорта, но потерпев неудачу, совсем бросает занятия спортом и теряет надежду стать спортсменом. Чтобы избежать этого, необходимо иметь хорошо налаженные связи между общеобразовательными и спортивными школами. В общеобразовательных школах среди младших школьников необходимо организовать работу по спортивной ориентации. Эта задача нелегкая, но в настоящее время она решается успешно. Ориентация является не этапом отбора, а его целевой направленностью.

Начальная спортивная подготовка призвана воспитывать свойства и качества юного спортсмена для создания дальнейших возможностей дальнейшего спортивного совершенствования.

Умение своевременно увидеть партнеров на площадке, правильно и быстро оценить игровую ситуацию – одно из важнейших качеств хорошего баскетболиста. Оно в большей мере зависит от

функционального состояния периферического зрения. Баскетбол предъявляет повышенные требования к периферическим клеткам сетчатки глаза. Игра способствует увеличению их возбудимости, а следовательно, и увеличению поля зрения.

Неточное выполнение бросков мяча в корзину, неточные передачи, а также неумение ориентироваться на площадке во время игры часто связаны с нарушением функций вестибулярного и зрительного анализаторов.

Известно, что с возрастом границы поля зрения расширяются. Успешность в игре зависит от степени вовлечения зрительного анализатора в активную двигательную деятельность баскетболиста в процессе формирования игровых навыков и обусловлена направленным влиянием специфических средств подготовки.

Ниже мы приводим упражнения, которые можно использовать для оценки зрительно-двигательных функций.

Упражнение 1. Характеризует реакцию игрока при перехвате. На расстоянии 3 м друг от друга располагаются два игрока, которые передают мяч двумя руками от груди на высоте 1 м 25 см. Испытуемый находится на расстоянии 10 м от движущегося мяча и расположен спиной к мячу. По команде тренера первый игрок, резко поворачиваясь лицом к мячу и игрокам, делает максимальный рывок, чтобы перехватить или задеть летящий мяч. Фиксируется время передвижения игрока в результате перехвата и касания мяча.

Упражнение 2. Характеризует функциональное состояние периферического зрения.

Испытуемый с мячом в руках находится на линии штрафного броска. Два игрока, тоже с мячом, расположены на втором усике по обе стороны трехсекундной зоны. По команде тренера первый игрок выполняет 10 бросков в прыжке. Задача двух других игроков – поочередно передать мячи первому игроку, как только он произведет бросок по кольцу. Задачей игрока, выполняющего броски, является одновременно с бросками подсчитать количество попаданий, а также определить момент ловли мяча, который партнеры передают ему без задержки.

Упражнение 3. Характеризует функциональное состояние глубинного зрения.

Испытуемый выполняет три серии бросков мяча в корзину, по три броска в серии. Каждый бросок выполняется с разных точек и с разных дистанций.

Первая серия: 1 бросок – 3,5 м; 2-й бросок – 5,5 м; 3-й бросок – 4,5 м.

Вторая серия: 1 бросок – 4,5 м; 2-й бросок – 5,5 м; 3-й бросок – 3,5 м.

Третья серия: 1 бросок – 5,5 м; 2-й бросок – 4,5 м; 3-й бросок – 5,5 м.

Броски выполняются избранными способами. Подсчитывается количество попаданий по сериям, а также общее количество попаданий.

Упражнение 1 можно применять после 6 месяцев занятий для отбора, потому что оно не требует наличия каких-либо специальных навыков. Упражнения 2 и 3 требуют специального умения технически правильно выполнять броски по кольцу с дальней и средней дистанций. Поэтому данные упражнения можно рекомендовать для отбора в качестве тестов к концу первого года обучения детей.

Вполне понятно, что успех отбора во многом зависит от того, насколько оправдывают себя средства, выбранные в качестве исходных показателей.

В профессиональном выполнении действий игроком существенную роль играют психологические характеристики. И не только потому, что они влияют на жизнедеятельность человека, но и потому, что они формируются в процессе жизни на базе врожденных свойств и развивающейся нервной системы. Психологические функции стабильны и мало поддаются направленному изменению в процессе спортивного совершенствования. Здесь будет уместно говорить о возможности компенсации одной функции другой, т. к. человек имеет недостаточное количество времени для их тренировки.

Речь идет о психологических свойствах, которые являются функциональной основой общих способностей. Эти способности мало связаны с отдельными характеристиками игроков, во многом определяют как успешное овладение азами игры, так и дальнейшее спортивное совершенствование игрока. К общим способностям относятся следующие: эмоциональная устойчивость, надежность в трудные моменты игры, быстрота реакции на перемещения игроков, мяча и т. д.

Под психологическими общими способностями следует понимать силу, подвижность, динамичность и баланс нервных процессов. Каждое из этих свойств адресуется как процессу возбуждения, так и процессу торможения. Изучение этих свойств и их психологических характеристик позволит понять картину поведения и прогнозировать эффективную сторону деятельности человека в различных ситуациях, выбрать средства регуляции поведения.

Главная задача тренера заключается в том, чтобы выделить основные свойства нервной системы и рассмотреть возможности оценки этих свойств при отборе детей для занятий баскетболом. Их возможно зафиксировать с помощью несложных методических приемов (наблюдений и анализа), которые тренер использует в своей повседневной деятельности. Чтобы успешно использовать эти приемы, тренер должен обладать педагогическим тактом, умением анализировать внешние факторы и ситуации, а также быть наблюдательным.

Наблюдение выполняется в процессе проведения комплексных отборочных испытаний и тренировочных занятий. Они практически не требуют специального времени, но требуют определенных усилий.

Анализ организуется специально. Однако те пункты, которые относятся к оценкам нервной системы, могут быть включены в общий анализ.

Ответы на вопросы анализа должны характеризовать не только психологическое проявление одного свойства нервной системы, но и сочетание разных свойств. После каждого вопроса указывается, с проявлением какого свойства или сочетания свойств можно связать ответ. Ниже мы приводим примерный перечень задач, целесообразных, на наш взгляд, для осуществления более качественного отбора юных баскетболистов.

1. Внимательность на уроках (сила, уравновешенность).
2. Терпеливость при боли (сила).
3. Строгое выполнение режима дня (сила, уравновешенность).
4. Устойчивость привычек (сила, уравновешенность).
5. Стабильность настроения (сила).
6. Дисциплинированность (сила).
7. Крепкий сон независимо от событий дня (уравновешенность).
8. Стабильность в любом виде деятельности (сила, уравновешенность).
9. Неожиданные поступки (неуравновешенность).
10. Впечатлительность (слабость, неуравновешенность).
11. Быстрота приспособления к новой обстановке (подвижность).
12. Незначительная продолжительность переживаний после неудач (сила).
13. Широта интересов, в том числе спортивных (сила, подвижность).
14. Редкая смена друзей (инертность).
15. Роль лидера в отношениях с друзьями (сила).
16. Роль ведомого в отношениях с друзьями (слабость, инертность).
17. Склонность преувеличивать свои силы (неуравновешенность).
18. Склонность преуменьшать свои силы (слабость).
19. Быстрота овладения новыми видами двигательной деятельности (динамичность).
20. Быстрота исправления ошибок (подвижность).

Одной из самых трудных и ответственных задач, с которыми приходится сталкиваться тренерам в процессе работы, является отсев и подбор игроков в состав команды. Выполняя эту задачу, тренер очень часто вынужден исключать из состава команды игроков, имеющих желание играть, но не обладающих необходимыми качествами и способностями. Кроме подбора состава команды, перед тренером стоит задача комплектования отдельных звеньев, отбора стартовой пятерки.

Для того, чтобы тренер лучше узнал возможность своих игроков, он должен наблюдать за действиями баскетболистов.

Для сбора нужной информации об игроках необходимо использовать тренировочные знания, тренировочные игры, контрольные нормативы и другие средства, при помощи которых можно дать объективную оценку действиям и поведению игроков.

Творчески применяя современные достижения науки и наиболее приемлемые из приведенных нами положения, каждый педагог-тренер сможет не только более компетентно отобрать для достижения высоких спортивных результатов перспективных игроков, но и оказать на них неопределимо более полезное психопрофилактическое, социально ориентированное воздействие.

Литература

1. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – К., 2004. 2. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

The article deals with the recommendations of the ways of implementing the complex approach to the realization of various forms of definition processes of sports orientation and selection of young basketball players, which have been approved in practice.

УДК 796. 012. 35: 796. 412

Т. Т. Ротерс

РИТМ – ДОМІНУЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ВЗАЄМОДІЇ ФІЗИЧНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ

Актуальність та ступінь дослідженості проблеми

Ритм – це складне багатфункціональне явище природи, людства й суспільства. Питання ритму та його впливу на людину завжди цікавило педагогів, психологів, філософів та представників інших наук. На наявність ритміки всюди – від атомів до галактик – указували В.І.Вернадський, А.І.Чижевський, В.Н.Ягодинський.

Ритм є природною властивістю людини. Поза ритмом не існує ніякий життєвий процес. На підставі аналізу наукових досліджень ми визначили важливість ритму для трудової діяльності людини, біологічного функціонування організму, стану здоров'я і працездатності. У процесі життєдіяльності людини ритм виступає як соціальна необхідність гармонійного розвитку. Велике значення має ритм у руховій діяльності й мистецтві, входячи як складова частина в національну культуру людства.

Ритми людського організму розподіляються на біологічні та рухові. Біологічні ритми (фізичний, емоційний, інтелектуальний) є мимовільними, рухові – найвищий ступінь організації функціональної активності, яка притаманна лише людині. Саме ці ритми цілеспрямовано впливають на психологічні функції особистості через почуття ритму [1, 67].

Було з'ясовано, що з огляду на психологію в ритмі існує єдність фізичного та психічного [1–8], а саме: він є одним з виразних засобів у музиці, пластиці, поезії, відбиваючи емоційну сторону цих видів діяльності. Це зближує сприйняття ритму з емоційними процесами. Переживати ритм можна тільки активно за допомогою моторики. Людина тільки тоді переживає ритм, коли вона його супроводжує рухами. Таким чином, ритм з позицій психології визначається як засіб емоційно-рухового впливу, який пов'язується з естетичною насолодою особистості в разі правильного виконання рухів.

Психологи С.Л.Рубінштейн і О.М. Леонтьєв встановили, що людина до своєї особистості включає і своє тіло. Саме через тілесні рухи в певному просторі та часі людина зовнішньо виявляє свої внутрішні почуття, емоції, прагнення. Чим вищі почуття особистості стосовно положень свого тіла в просторі та часі, тим вищі оцінка та самооцінка нею своїх особистісних можливостей. При цьому комплексною характеристикою тілесних рухів, яка відображає закономірний характер розташування м'язових зусиль у просторі та часі, виступає ритм [2, 40–41].

Спираючись на наукові дослідження в галузі естетики (А.Шопенгауер, Г.Гегель, Ф. Шелінг та ін.), встановлено, що ритм є першоосною природного почуття краси, виступаючи естетичною категорією. Саме через ритм як форму суспільної свідомості відбувається естетичне опанування видів рухової діяльності.

У теорії фізичного виховання ритм є комплексною характеристикою рухів, яка виражає пропорційність їх елементів прикладним зусиллям у часі та просторі. Це певна узгодженість і тривалість виконання всіх фаз і елементів, взаємопов'язаних робочих циклів, а також окремих багаторазово виконуваних рухів. Тобто ритм рухів в основному характеризується вигідним групуванням і розподілом у часі та просторі розумно акцентованих зусиль і моментів відпочинку. Ритм – найбільш інтегральна характеристика техніки фізичних вправ [7]. Кожній руховій дії притаманний певний ритм [4].

На підставі теоретичних узагальнень визначено, що ритм є складовою частиною як фізичного так і естетичного виховання. Педагогічний зміст взаємодії фізичного та естетичного виховання полягає передусім у тих нових духовних властивостях особистості, які виявляються саме як наслідок взаємодії фізичного й естетичного виховання й відбиваються в ритмі. За допомогою останнього відбувається відображення духовного світу в рухових діях, "живій"

тілесності, виразності почуттів та емоцій, красі й культурі рухів на основі музично-ритмічної діяльності. Основними засобами такої діяльності виступають музика та рухи. Музика як галузь мистецтва є складовою естетичного виховання, а рухи, фізичні вправи — частиною фізичного виховання. Музика — це емоції, ритм, а ритм — це такий компонент, що найбільш природно відбивається в русі. Ритм рухів тісно пов'язаний з ритмом музики. Насолода ритмом як руховим, так і музичним залежить від почуття ритму.

Аналіз вікових особливостей розвитку почуття ритму дає змогу стверджувати, що почуття ритму — природна особливість людського організму, яка присутня з перших днів його життя. У дошкільному віці естетичне почуття ритму дістає стійку форму, і діти стають здатними вирішувати образно-виразні завдання, застосовуючи ритм як засіб вираження душевних переживань і почуттів (А.В.Бакушинський, Л.І.Гусева, Т.Г.Козакова, М.М.Кольцова). Розвиток почуття ритму в дітей шкільного віку проходить безперервно і поряд з цим нерівномірно. За даними С.І.Гальперіна, Г.А.Ільїної, В.А.Кручініна, Н.А.Самойлової, В.С.Фарфеля та інших, найбільш інтенсивно почуття ритму розвивається в молодшому шкільному віці, менш вираженими темпами його розвиток проходить у середньому й деяке погіршення почуття ритму спостерігається в старшому шкільному віці. Дослідження вікових періодів розвитку дитячого організму показали, що ритмічна діяльність відбиває загальні особливості розвитку організму в онтогенезі.

Естетичне почуття ритму в дітей являє собою продукт виховання, культури. Анатомо-фізіологічно воно тісно пов'язано з органами почуттів людини й корою головного мозку як місцем аналізу та синтезу.

Теорія взаємодії фізичного та естетичного виховання базується на тому, що насолода ритмом залежить від почуття рухового ритму. Звуковий ритм впливає на психічну сферу людини своєю музикальністю. Поєднання ритмів рухів та музики дає велике емоційне та м'язове задоволення [1]. Це пояснюється тим, що рухова дія, як і музика, розподіляється в часі. Просторовий ритм пластичних рухів співвідноситься з часовим ритмом музики. Музика підказує рухи та обмежує їх у часі, просторі відповідно до м'язових зусиль, а рух, у свою чергу, допомагає краще виразити та зрозуміти музику через створення музично-ритмічного образу. Для цього рухи мають бути емоційно виразними та музично ритмічними. Саме в таких рухах зливаються тіло й дух [4].

У фізичному вихованні почуття ритму залежить від відчуттів простору, часу, точності м'язових зусиль (Н.Г.Александрова, М.Е.Бурцева, Е.Д.Далькрос, Д.Д.Донський, Н.Г.Збруєва). Почуття музичного ритму ґрунтується на відчутті звуків різної тривалості та визначенні їх тривалості в рухах (С.Е.Максимов, О.А.Ростовський, І.В.Способнін та ін.). З цього приводу Б.М.Теплов стверджує, що

схоплювати та репродукувати музичний ритм можливо тільки на підставі почуття ритму, тобто на основі музичного критерію, який опирається на моторику [5].

Почуття ритму можливо виховати в цілеспрямованому процесі ритмічного розвитку особистості. Теоретичний аналіз дав змогу розробити модель ритмічного розвитку особистості у взаємодії фізичного та естетичного виховання, згідно з якою ритмічний розвиток відбувається в єдиному процесі фізичного та естетичного виховання, де цілеспрямовано виховується через руховий ритм почуття простору, часу, точності м'язових зусиль, а через музичний – краса та культура рухів, емоційність, виразність, натхненність, чуттєвість.

Результат ритмічного розвитку особистості у взаємодії фізичного та естетичного виховання визначається вміннями виразно та красиво розташовувати свої зусилля в просторі та часі, раціонально рухатись у ритмі, темпі музики, використовуючи її характер при створенні та творчому втіленні музично-ритмічного образу, демонструючи при цьому високу рухову культуру та координаційну якість – ритмічність.

Найефективнішим засобом ритмічного розвитку особистості є музично-ритмічні заняття, які поєднують у собі елементи ритміки, ритмічної гімнастики та аеробіки. В останні роки музично-ритмічні заняття стали досить популярними серед різних категорій учнівської молоді. Притягаючи своєю емоційністю та схожістю з сучасними танцями, музично-ритмічні заняття дають змогу позбавитися монотонності у виконанні вправ і водночас сприяють розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я, підвищенню функціональних можливостей організму. Завдяки таким заняттям учні позбавляються незграбності, вайлуватості, надмірної сором'язливості, у них формується красива постава, зміцнюється м'язова система. До того ж розвинуті в процесі музично-ритмічних занять рухові якості дозволяють успішно оволодіти іншими видами фізичних вправ, у тому числі й прикладними. Ритмічні вправи можна з успіхом виконувати на уроках фізичної культури, під час проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня школи, у вільний від навчання час, у домашніх умовах. Проте це можливо за умови професійної підготовки вчителів фізичного виховання.

Висновок. На факультетах фізичного виховання є курси гімнастики та музично-ритмічного виховання, на яких студенти здобувають знання, уміння та навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності, але цього не достатньо для проведення різних ритмічних рухів у супроводі музики в школі. У зв'язку з цим запропоновано ввести до навчального плану підготовки студентів IV курсу спецкурс "Методика організації та проведення музично-ритмічних занять для учнів різного шкільного віку". У цьому спецкурсі по-новому окреслено предмет професійних знань та навичок студентів, який ґрунтується на віковій методиці виховання у школярів здібностей до

музично-ритмічних рухів; визначені цілі й завдання, зміст і форми, а також методи проведення навчально-виховного процесу.

Основну увагу приділено формуванню в студентів уявлення про єдність в людині тілесного та духовного, яка найбільш вдало виявляється через взаємодію фізичного й естетичного виховання школярів. Основним компонентом взаємозв'язку фізичного і естетичного виховання є ритм. Таким чином, студенти повинні зрозуміти, що саме через ритм яскраво виявляється індивідуальна духовність суб'єкта процесу взаємодії фізичного та естетичного виховання. У зв'язку з цим основний зміст спецкурсу полягав у відокремленні таких ритмічних рухів, які, з одного боку, виховують почуття ритму, а з іншого – відбивають внутрішні (духовні) процеси особистості школяра. Такі духовно-фізичні вправи були відібрані та класифіковані за таким напрямками: вправи для виховання почуття ритму; музично-ритмічні ігри з відображенням сюжету гри; відображення почуттів (радість, здивування, страх тощо); відтворення характеру музики танцювальними рухами; вправи ритмічної гімнастики. Ці вправи були поділені за віком школярів (1–2-й; 3–4-й; 5–7-й та 10–11-й класи) та часом їх виконання на уроці фізичної культури (підготовча, основна та заключна частини).

Форма проведення занять спецкурсу мала два варіанти:

1) студенти здобували вміння та навички виконання вправ, осмислювали їх внутрішню сутність; 2) студенти самі виконували ритмічні рухи під музику, демонструючи свої професійні здібності в показі цих рухів, виявленні та виправленні помилок.

На педагогічній практиці в школі студенти включали ритмічні рухи під музику до уроків фізичної культури. Це допомагало їм формувати в школярів культуру рухів, красиву поставу й ходу, почуття ритму та узгодженості своїх дій з внутрішнім станом. Така цілеспрямована робота сприяла підвищенню професійного рівня підготовки студентів щодо проведення музично-ритмічних занять на уроках фізичної культури в школі.

Література

1. **Белинович В.В.** Обучение в физическом воспитании. – М., 1958.
2. **Матвеев Л.П.** Теория и методика физической культуры. – М., 1991.
3. **Теория** и методика физического воспитания / Под ред. Б.А.Ашмарина. – М., 1979.
4. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
5. **Фарфель В.С.** Развитие движений у детей школьного возраста. – М., 1954.
6. **Шиян Б.М., Патуша В.Г., Приступа Є.М.** Теорія фізичного виховання. – Л., 1996.
7. **Элькин Д.Г.** Восприятие времени // Психологическая наука в СССР. – М., 1962.
8. **Везьбоге С.** Psychbody of Misical Abolity. – L., 1968.

Influence of rhythm upon various aspects of human vital activity is considered, its significance is accentuated. Theory of rhythm is studied from

psychological, physiological and pedagogical aspects. It is proved that the rhythm is the dominant component of relationship between aesthetic and physical education, whereas the sense of rhythm constitutes spiritual and physical essence of human. Sense of rhythm is developed during specialized process. The most efficient type of musical-and-rhythmic sessions (rhythmic, aerobics). Such sessions could be conducted by specialists in physical education prepared both at physical education faculties and within the system of post-diploma preparation.

УДК 371.315.7

В. В. Сарієнко

НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНИХ ПРИЙОМІВ МИСЛЕННЯ

Розвиток і впровадження нових інформаційних технологій активно впливає на темпи розвитку суспільно-економічних відносин, виникають нові форми інформаційних зв'язків, формується суспільство з гнучким динамічним мисленням, здатне до конструктивної самооцінки й вибору цілей та шляхів розвитку, швидкої й адекватної реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища. Тому сьогодення дає освітянам важливе соціальне замовлення – готувати підростаюче покоління до самостійного, творчого пізнання навколишнього світу, навчити його користуватися обчислювальною технікою, познайомити зі способами організації та обробки інформації, виробити в учнів особливий стиль мислення, що відповідає нагальним завданням – алгоритмічне мислення.

Нині алгоритмічне мислення тісно пов'язують з комп'ютерною грамотністю. Дійсно, здатність розробляти й використовувати алгоритми – основний елемент комп'ютерної грамотності. Але алгоритмічне мислення – це значно ширше поняття. Воно стосується повсякденної нашої діяльності як на практиці, так і в навчанні. Щоденно ми складаємо алгоритми різних дій. Користування алгоритмічними прийомами мислення в будь-якій ділянці практичної діяльності стає вимогою часу, повз якої школа пройти не може. Одним із завдань, які стоять перед сучасною освітою, є “підготовка людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких й інформаційних технологій” (З Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті). Навчання найпростішим алгоритмам і використання їх у шкільній практиці дисциплінує школяра, привчає його до порядку й організованості мислення.

У даній роботі ми зробили спробу поглянути на процес навчання дещо з іншого боку – як систему широкого застосування алгоритмічних

дій і, відповідно до цього, обґрунтувати доцільність алгоритмізації навчання, показати її значення для педагогічної теорії й практики, розкрити шляхи оволодіння алгоритмічними прийомами мислення.

Невичерпні можливості сучасних інформаційних технологій часто залишаються невикористаними через неготовність нашого мислення до засвоєння та активного використання законів і логіки світу комп'ютерів. Тому формування алгоритмічної грамотності повинно здійснюватися на основі формування основних логічних структур мислення, котре, за твердженням психологів, найбільш сприятливе в молодшому шкільному віці.

Останнім часом, у зв'язку з розвитком ЕОМ, з'явився новий термін – *інформаційна грамотність*. У це поняття входить насамперед розуміння поняття інформації й уміння її виражати, організувати й планувати свої дії у взаємозв'язку з навколишнім. З такого погляду *інформатика* – це наука, яка досліджує структуру та загальні властивості інформації, а також закони й методи нагромадження, збереження, переробки, пошуку та використання інформації в різноманітних галузях людської діяльності.

Під *інформацією* розуміють будь-яку сукупність сигналів, впливів, відомостей, котрі та чи інша система сприймає від навколишнього середовища (вхідна інформація), зберігає в собі (внутрішня інформація) або видає в навколишнє середовище (вихідна інформація).

Початкові фундаментальні знання інформаційної грамотності групуються навколо поняття *алгоритму*. Спочатку термін “алгоритм” уживався для позначення десяткової позиційної арифметики та алгоритмів цифрових обчислень, а потім для позначення будь-яких алгоритмів [6]. Тривалий час цим терміном користувалися лише математики, розуміючи під ним правила розв'язання задач. Тепер алгоритм розглядається як зрозуміла й точна вказівка виконавцю здійснити послідовність дій, спрямованих на досягнення зазначеної мети чи на розв'язання поставленої задачі. Поняттям алгоритму широко користуються в найрізноманітніших галузях науки, техніки, виробництва. У багатьох випадках результат діяльності людини безпосередньо залежить від того, наскільки чітко відчуває вона алгоритмічну суть своїх дій: що робить у даний момент, у якій послідовності, який передбачує результат тощо. Усе це визначає особливий стиль культури мислення й поведінки людини. Тому формування алгоритмічного мислення учнів – важливе й актуальне завдання школи на сучасному етапі.

Проблема навчання учнів загальним методам мислення – не тільки методична, але й важлива загальнодидактична та психологічна проблема, оскільки з її розв'язанням пов'язано формування тих загальних якостей розуму, які мають значення для засвоєння будь-якого предмета й підготовки до будь-якого виду діяльності.

Формування операційних структур мислення являє собою закріплення правил розв'язання певних класів задач у самій структурі розумової діяльності, у системах зв'язків, які визначають її походження. Шлях тут такий. Спочатку усвідомлюються об'єкт, задача, властивості об'єкта, які визначають принципи розв'язання задачі, самі ці принципи, спосіб розв'язання, який з них впливає. Потім спосіб і принципи розв'язання закріплюються в певних системах стійких мозкових зв'язків. У корі головного мозку ніби створюється готовий, автоматично діючий механізм, який, отримавши відповідні початкові дані й завдання, відразу спрацьовує і здійснює всі необхідні для розв'язання дії над початковими даними, “не замислюючись”, а найчастіше не усвідомлюючи, чому він так робить. Система таких асоціативних механізмів для розв'язання певних класів задач і складає операціональну структуру мислення.

Тесленко І. Ф. [7] вважає, що опорою операційного стилю мислення є такі вміння й навички:

- планувати послідовність операцій (кроків), які потрібно виконати, щоб досягти поставленої мети;
- виділяти й описувати властивості будь-якого даного об'єкта;
- організовувати пошук відомостей (інформації), потрібних для розв'язання того чи іншого завдання;
- чітко виконувати правила оперування даним об'єктом;
- свідомо використовувати клавіатуру обчислювальних пристроїв.

Підтверджує цю ж думку і Жалдак М.І.[7], додавши вміння алгоритмічно мислити, тобто подавати складні дії у вигляді певної послідовності простіших.

Розумові операції – це засвоєні й автоматизовані способи пізнавальної діяльності. Останнім часом ця концепція отримала своє педагогічне застосування в різних теоріях алгоритмізації навчання ([2], [8] та ін.). Під “алгоритмічним підходом” у психології й педагогіці мають на увазі алгоритмізацію в навчанні, тобто розробку й навчання учнів алгоритмам розв'язання певних предметних задач, а також побудову алгоритмів самого навчання, тобто алгоритмів, котрі використовує викладач у своїй навчальній роботі [8].

Для педагогіки значення алгоритмів полягає в тому, що, навчивши учнів деякому алгоритмічному розв'язанню задач, ми даємо йому не тільки спосіб керування тими об'єктами, які він буде перетворювати за допомогою цього алгоритму, але й спосіб керування самим собою, своїм мисленням і практичними діями. Алгоритм є одним з видів загальних методів діяльності взагалі, а не тільки діяльності розумової.

У методиці недостатньо розроблене питання про те, як формувати поняття, що є основою розпізнавання предметів і розв'язання задач; як далі на основі цих понять будувати найбільш економічні, раціональні, ефективні алгоритми їх застосування та як цим

алгоритмам навчати. Ланда Л.Н. [2] вважає, що в навчанні учнів алгоритмам і у формуванні в них алгоритмічних процесів можна йти різними шляхами. Один з них – давати учням алгоритм у готовому вигляді, розпочинати з навчання алгоритмічним вказівкам. Такий шлях, однак, часто не є кращим, хоча в деяких випадках, у певних умовах навчання з метою економії часу учням доцільно давати їм готові алгоритмічні вказівки. Але навіть у цих умовах для свідомого засвоєння й використання алгоритмів учні повинні добре орієнтуватися в змісті того матеріалу, з яким необхідно за допомогою алгоритму оперувати, знати відповідні закономірності явищ, їх істотні ознаки. У загальному ж випадку з педагогічної точки зору значно краще, коли учень відкриває відповідні алгоритми сам (якщо, звичайно, ця задача для нього посильна) чи за допомогою вчителя, а не одержує їх у готовому вигляді. Таким шляхом доцільно йти не тільки при навчанні математики, але й при навчанні інших предметів. Вивчення явищ слід розпочинати не з того, що давати учням алгоритм розпізнавання цього явища й оперування ним, а з ознайомлення зі змістовною стороною цього явища, з його особливостями, з його відношеннями з іншими явищами, тобто, з формування поняття про нього.

У методиці виникає ще одне питання: чи не призведе навчання алгоритмів до “шаблонізації” мислення учнів, чи не виникне при цьому небезпека стримування їх творчих сил?

Ланда Л. Н. [3] вважає, що навчання алгоритмів ні в якому разі не зводиться до оволодіння готовими алгоритмами, до заучування їх. Правильно побудоване навчання алгоритмів неодмінно передбачає навчання самостійного відкриття, побудови, формування алгоритмів, а це, як правило, уже процеси творчого характеру. Дуже цікаво! З одного боку, алгоритм – це схема, а з іншого – крок до творчості. Навчання алгоритмів необхідне й тому, що якщо для розв’язання деякої задачі необхідно зробити якусь кількість послідовних кроків, то незнання, невиконання або неправильне виконання будь-якої з цих операцій веде до помилки. Якщо учня цим операціям, сформульованим у вигляді алгоритмів, навчити, то він досить швидко й легко оволодіє правильним методом рішення, правильним способом міркувань та дій. Якщо ж цим операціям не навчати, то він буде змушений відкривати їх сам, вступаючи на шлях “спроб та помилок”.

На це ж питання дає відповідь і найбільш розроблена в літературі психологічна теорія інтелектуального розвитку – теорія поетапного формування розумових дій, яка базується на працях П. Я. Гальперіна [1] та Н. Ф. Талізінної [5].

Як показав Гальперін П.Я., розвиток у дітей способів розв’язання задач починається з практичного засвоєння дитиною певних означень речей та явищ. Він досягається тим, що виділені в означеннях властивості та відношення використовуються для розв’язання певних

завдань, тобто стають потрібними як орієнтири доцільної дії. Він виділяє 5 етапів формування розумових дій під час навчання:

1. Складання схеми орієнтовної основи дії.
2. Формування її в матеріалізованому вигляді.
3. Формування дії як зовнішньо мовленнєвої.
4. Формування дії в зовнішньому мовленні (про себе).
5. Формування дії у внутрішньому мовленні.

З погляду кібернетики Л. Н. Ланда вважає можливим розглядати навчання як керування, у певному розумінні, формуванням та розвитком психічних процесів і якостей особистості. Виявляється, що багато процесів, які вважалися творчими, мають алгоритмічну природу. Автор виділяє в мисленні елементарні розумові акти (операції) й умови, у відповідь на які ці операції виконуються. Послідовна перевірка умов і виконання дій утворюють схему, формалізацією якої може бути вираз з операторів, логічних умов та нумерованих стрілок. Це відома формула Ляпунова – Шестопад, яка виявляється придатною для опису алгоритмів у навчанні. Однак, з вихідним поняттям “операція” у навчанні виникають труднощі. Наприклад, часто деякі операції неможливо виконати: “Викликати інтерес”, “Викликати увагу” та інш. Окрім того, операції, що є елементарні на одному рівні знань чи для одних учнів, не є елементарні в інших умовах, і питання може бути розв’язане тільки за допомогою експерименту.

Говорячи про алгоритми, Л. Н. Ланда бачить мету навчання алгоритмів у виділенні ознак, а шлях до неї – у свідомій і активній перевірці їх шляхом дій за розгорненими алгоритмами [2, 262]. З експериментальних даних Ланда Л.Н. приходять до наступних висновків:

1. Алгоритми навчання дають змогу не тільки повідомляти й контролювати знання, але й адаптувати навчання до індивідуальних особливостей учнів.
2. Алгоритми із засобів керування об’єктами поступово перетворюються в засоби керування мисленням.
3. Формування методів мислення – канал, по якому здійснюється виховання розумових здібностей учнів.
4. Розв’язання задач за допомогою алгоритмів – одна з умов розвитку інтуїції.

Оволодіння розумовою діяльністю призводить до того, що, перш ніж приступити до загальної діяльності, яка спрямована на досягнення бажаної мети, людина планує дії розумово, оперуючи образами й мовленнєвими символами. Звідси походить концепція навчання як керування розумовою діяльністю школяра. В її основі лежить навчання розумовим операціям і діям шляхом організації відповідних предметних (наочних) і мовленнєвих дій учнів.

Згідно з теорією М.І.Махмутова [4], який розглядав взаємозв’язок методів і прийомів наукового дослідження з методами, які

застосовуються в навчанні, пізнавальний процес в аспекті його проблемності складається з наступних етапів:

- виникнення проблемної ситуації;
- аналіз ситуації та постановка проблеми;
- спроба розв'язання проблеми відомим способом;
- пошук нового способу розв'язання шляхом висування пропозицій;
- знаходження нового способу розв'язання шляхом здогадки;
- реалізація знайденого принципу розв'язання шляхом:
 - а) обґрунтування гіпотези та її доведення; б) здогадки (інтуїції).

Залежно від характеру невідомої проблеми можуть бути різних видів: евристична; фіксована; алгоритмічна.

Алгоритмічна проблема – ситуація, у якій можна застосовувати готові, раніше засвоєні алгоритми.

Уміння застосовувати алгоритм до конкретної умови завдання тісно пов'язане з його реалізацією. Таким застосуванням алгоритмів є алгоритмічний процес. Він складається з кількох самостійних етапів, кожен з яких призначений для переведення даних з одного стану в інший.

Повна побудова алгоритмів складається з кількох основних етапів:

1. Постановка завдання.
2. Побудова математичної моделі.
3. Розробка алгоритму.
4. Реалізація алгоритму (складання програми).
5. Аналіз алгоритму і його складності.
6. Відпрацювання і виконання програми.
7. Аналіз і обробка результатів рахування.
8. Документування алгоритмів і програм.

Отже, бачимо, що проблема керування процесами мислення учнів під час навчання завжди була й залишається однією з найважливіших як у педагогіці, так і в психології. Адже для розв'язання задач людині необхідні не тільки знання, але й володіння відповідними методами та прийомами мислення, серед яких алгоритмічні прийом посідають одне з провідних місць. Ось чому навчання учнів цих прийомів і методів – одна з найважливіших сторін підготовки їх до практичної й теоретичної діяльності.

Література

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. – Т. 1. – М., 1959. **2. Ланда Л.Н.** Алгоритмизация в обучении. – М., 1966. **3. Ланда Л.Н.** Алгоритмы и программное обучение. Некоторые вопросы теории и методики программирования. – М., 1965. **4. Махмутов М.И.** Проблемное обучение. – М., 1975.

5. Талызина И.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1989.
6. Успенский В.А. и др. Теория алгоритмов: основные открытия и приложения. – М., 1987. 7. **Формування комп'ютерної грамотності учнів:** 3б. ст. (За ред. Тесленка І. Ф.). – К., 1987. 8. **Шапиро С.И.** От алгоритмов – к суждениям. – М., 1973.

In this work are to see the educational process as a system of using algorithm operations, basis of expedience of education with using algorithm operations, its importance for pedagogical theory and practice the ways to master algorithm methods of thinking.

УДК 371.13:373.537

О. П. Слободян

**ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ
ПЕДКОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО
САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*Учень одержує осяяння радості.
Одержує безодню пошуків.
Одержує лід самотності.
А потім повинен пройти тягар осереддя.
Ніби один, ніби безголосий,
Ніби без допомоги,
Він несе на собі тягар всіх*

М.Реріх

У наведених рядках М.Реріха яскраво окреслений шлях духовного саморозвитку особистості. У якому б суспільстві, за яких би умов не зростала людина, своє духовне народження вона має виплекати сама. Викладач може “відкрити двері” у світ духовності, а “ввійти можна тільки самому” [1]. Виховати духовність неможливо, якщо в молодій людині не буде внутрішньої потреби й внутрішньої мотивації свого духовного розвитку, якщо духовність на свідомому рівні не стане стрижнем розвитку особистості.

Ми маємо на меті відрефлексувати в цій статті основні проблеми духовного самостворення особистості студента педколеджу в процесі творчого саморозвитку, спираючись на науковий філософсько-педагогічний досвід.

У сучасному освітньому просторі відбувається зміна акцентів у розумінні мети навчання та виховання, її переосмислення в протилежному з традиційними поглядами сенсі. Такі вчені, як Б.Коротяєв, В.Курило, А.Чаусов вбачають мету освіти на сучасному

етапі її розвитку у створенні умов та режиму найбільшого сприяння для природного, тобто вільного розвитку особистості, у відповідності із суспільно значимими індивідуальними здібностями та можливостями, у захисті її прав і свобод на такий розвиток [2, 22]. Вони зазначають, що переосмислення освітньої практики вимагає шляху: від моральних джерел – до незнання, а від незнання – до знання через пробудження живого інтересу до предмета пошуку. У цьому контексті актуальним є питання створення ефективних педагогічних умов технологічного забезпечення нових педагогічних ідей. Ми вважаємо, що в нових умовах особливого значення набуває роль педагога як опосередкувача процесів становлення самості особистості студента або, інакше кажучи, процесів творчого саморозвитку особистості.

Сучасний розвиток суспільних відносин та розвиток освітньо-виховних технологій висувають перед педагогом завдання:

- навчити студента визначати рівень свого культурного інтелектуально-духовного розвитку;
- навчити знаходити духовно-ціннісні культурні орієнтири, ідеали, до яких треба піднятися в особистісному інтелектуально-духовному розвитку;
- навчити знаходити джерела духовно-інтелектуально-культурного розвитку;
- навчити знаходити на основі дивергентного мислення шляхи та способи саморозвитку особистості;
- навчити усвідомлено, цілеспрямовано, систематично працювати над культурним інтелектуально-духовним самотворенням особистості.

Для того, щоб виконати поставлені завдання педагог та студент мають вийти на рефлексивний рівень мислення, на рівень так званого “заперечувального розуму”, який допоможе особистості віднайти в собі негативи та позитиви в духовному плані, оцінити своє невігластво, відчути незадоволення собою теперішнім та шукати шляхи духовного становлення, бо заперечення, за Гегелем, є основною позитивною рушійною силою розвитку. Саме заперечення себе, існуючого в даний момент на даному рівні розвитку духовності, забезпечує подальший саморух, саморозвиток особистості в духовному ракурсі. У процесі самопізнання власного духу виникають духовні пошуки. М.Бердяєв відзначав, що треба відрізнити внутрішнє “Я” з його егоїстичністю від “особистості”. “Я” – це те, що дано людині первинно, а “особистість” – це якісне досягнення, пов'язане з духовним ростом. Складність та запутаність долі людини залежить від того, що “в моєму “я” є багато не від мене “ [3], від того, що корінь зла, причина всіх потворних явищ життя – у сфері духу [1]. Слушна думка з цього приводу Й.Фіхте про те, що благородна, духовно багата людина може знати внутрішній світ неблагородної, бо всі народжуються в егоїзмі, живуть у ньому й лише в тяжкій боротьбі умертвляють у собі цю природу, але духовні відчуття

благородної людини недоступні для неблагородної, бо остання ніколи не проникала у внутрішній світ першої й ніколи не переживала її відчуттів. Благородна людина обіймає два світи, неблагородна – лише один світ, той, у якого вона в полоні [4]. Лише пройшовши власний шлях становлення духовності, оволодівши двома світами, студенти педколеджу – майбутні вчителі – зможуть повести своїх вихованців у світ духовності.

С.Кримський визначає духовність як принцип самобудівництва людини, вихід до вищих ціннісних інстанцій конституювання особистості та її менталітету; як заклик до здійснення того, що не здійснюється природою; як здатність створити той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самоусвідомлення людини, її свободи від жорсткої залежності перед ситуаціями, які постійно змінюються [5]. Джерелом духовного саморозвитку особистості може бути страждання, радість, трагічний конфлікт та ін., але в кожному випадку потрібна *праця душі*, яка веде до переродження людини, філософського осмислення життя, виводить на вищий щабель в особистісному життєтворенні. Меж духовного вдосконалення людини немає, це глибоко індивідуальний процес, але, відчувши насолоду духовної радості, людина, як правило, не зупиняється на досягнутому, можливо, тому у філософії виникла та обґрунтовувалась ідея “надлюдини”, “надособистості” (Ф.Ніцше, В.Соловйов) як ідеалу людської досконалості. А.Соболев образно порівнює людей з художниками, які у відповідності зі своїм смаком здійснюють “розкадрування реальності”, вибирають собі предмет діяльності “до душі”, дроблять своє життя на “параграфи”, між якими немає логічного зв’язку, але які об’єднуються в єдине художнє ціле, що може захопити своєю оригінальністю, істинністю, або, у випадку духовних лінощів, образити хаотичністю розпаду [6]. Серед пріоритетів духовного становлення студента педколеджу має бути праця як цінність, як основа росту, як джерело духовного задоволення й засіб створення філософсько-художньої картини свого життя. Викладач педагогічного коледжу повинен уміти спрямувати інтелектуальний потенціал студентів на осмислення цієї проблеми, а також уміти керувати процесом життєтворення молоді людини, її духовного самоствердження.

Значну роль у духовному розвитку особистості відіграють пізнавальні процеси. Пізнавальні пошуки за своєю складністю та процесуальністю ідентичні духовним, їх називають “одіссеєю духу”. Уміння здобувати знання самостійно розвиває інтелектуальні, креативні можливості студента й виводить особистість на семантичне поле культури. Різноманітність культурного простору розширює можливості духовно-інтелектуального саморозвитку особистості, дає можливість знайти свої “больові точки”, точки здивування (В.Біблер), хвилюючі питання та проблеми, які тим чи іншим чином уже мають своє вирішення в історії культури, мають варіативність рішень, що можна використати у власному житті, і наштовхують людину на пошук своїх можливих

варіантів. У смисловому потенціалі культури присутня креативність, і це дозволяє людині, яка пірнає у світ культури, вибудовувати свій духовний світ у культурно-ціннісному плані співзвучно з власним “Я”, власними потребами. Але культура – явище також неоднорідне. Та культура, яка “широкою хвилею тече в народ, перестає бути культурою” (Г.Федотов), що зрощує дорогоцінні зерна духовності. Масова культура легкодоступна, не потребує великої праці в засвоєнні, розумінні, призводить до створення стереотипів, стандартності у свідомості, побуті, потребах, поведінці людей. У цьому випадку справжні культурні цінності замінюються псевдоцінностями. Стереотипна поведінка стає нормою й закриває шлях до особистісно-духовного росту. На сьогоднішній день викладачеві педколеджу важливо вміти на рефлексивно-осмисленому рівні, тактовно, на альтернативній основі орієнтувати студентів, які, бажають того чи ні, знаходяться в семантичному просторі масової культури, що заповонила навколишній світ, на справжні загальнолюдські культурні цінності.

Виховувати духовно молодь в умовах існуючого нині соціуму досить складно. Псевдоцінності на кожному кроці зваблюють молоду душу, визначаючи її пріоритети, поняття про “красиве життя”. Дійсно, для сьогодення розкіш повної духовної радості дарована далеко не всім (І.Підласий) [7], а точніше, мало кому. Суспільство без ідеалів приречене на деградацію. Людина створена таким чином, що їй треба в щось вірити, на щось надіятися. Дуже часто політики використовують для своїх цілей, не завжди чистих та моральних, внутрішній невід’ємний важіль людини – віру, доводячи її до фанатизму, до сліпої віри в псевдоідеали. Наставники молоді, учителі як втілення творчої основи всесвіту, як втілення вищого “Я” самої людини (М.Реріх) покликані навчити молодь пізнанню своєї віри, усвідомленню своїх ідеалів з точки зору гуманності, добра, краси, правди, любові. Віра, чи то в ідеал, чи то в Бога, може прийти через велику працю пізнання ідеалів, Бога, через пошуки себе в тих ідеалах чи в релігії. В історії розвитку культури багато мислителів (Й.Фіхте, Ф.Ніцше, Ж.Сартр, В.Соловйов, М.Бердяєв, Д.Мережковський, М.Реріх, Г.Сковорода та ін.) аналізували роль релігії, Бога в житті людини. Ця проблема є актуальною й для нас. Р.Штайнер назвав атеїзм хворобою, указуючи на те, що релігія не данність, вона не дарується людині, не призначається як пенсійне забезпечення, а людина сама повинна працювати над своєю духовністю, над своєю вірою [8]. *У чому ж цінність релігійних вірувань?* Хоч сутність будь-якої релігії наскрізь моралізована й несе в собі жорстку нормативність, людина приймає цю релігійну примусовість добровільно, на основі внутрішньої потреби в духовності й самозміні. І в релігії, і в суспільних законах основа – мораль, сітка обмежень у поведінці людини. Закон – свого роду насилля, бо закон не питає, чого хоче людина й чи готова вона виконувати волю закону, а “Бог діє в порядку свободи, а не в порядку об’єктивованої необхідності, ... він діє духовно, ... Бог ніякої соціальної влади не має”

(М.Бердяєв), тим він і приваблює. М.Реріх відзначав, що дія молитви напружує серце й притягає з простору найкращі думки, молитва – це праця душі, основа життя, і таке спілкування з Вищим Світом не може бути без наслідків. Антипод молитви – лихослов'я.

У світі немає єдиної релігії. Жодна з релігій не примушувала людей будувати храми (М.Реріх). Релігійні ритуали придумані людиною, і нею ж можуть бути замінені. Імовірно, що потреба в богопошуках у людини є, але на сучасному рівні розвитку суспільства виникає потреба в зміні форм, логічно-емоційного оформлення релігійних ритуалів. Відомо, що глибоковіруючі Г.Сковорода, Т.Шевченко уже свого часу не сприймали церковних обрядів. Мислителі сьогодення працюють над створенням нової парадигми Віри, яка б могла замінити відповідно до вимог часу церковні постулати, що були створені в добу Середньовіччя, бо середньовічна догма не може бути основою світовідчуття, світосприйняття, світопізнання, мислення, а тим більше основою душі сучасної людини. Давні греки свого часу любовно виплекали й оформили свою язичницьку релігію в системі міфів, що повністю пояснювали їхнє світобуття, але настав час, і прийшлося змінити релігійні погляди. П.Юркевич відзначав, що державні інституції, церква, зовнішній устрій співжиття – це лише засоби, що повинні освячувати себе правдивим служінням людині, а метою виховання є дух людини з його прагненням істини, добра й богоподібності [7].

Отже, наставники молоді повинні орієнтувати своїх вихованців на самотворення духовного світу, бо тільки створений собою світ відкривається особистості у своїй повності та привабливості, дає справжню насолоду від своєї праці духотворення, життя набуває сенсу, гармонії, визначеності. Здійснити це можна в тому випадку, коли викладач, володіючи технологією творчого саморозвитку особистості, розвиває пізнавальні можливості студентів, створюючи духовне культурно-інформаційне поле для саморозвитку особистості, відпрацьовуючи дієвість механізмів саморефлексії (самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти) в процесі визначення та самостійного вирішення особистісних проблем, у процесі моделювання конкретних життєвих ситуацій, вчинків на основі внутрішнього та зовнішнього діалогів.

Література

1. Реріх Н.К. О вечном... – М., 1991.
2. Восхождение / Коротяев Б.И., Курило В.С., Чаусов А.А. – Луганськ, 2003.
3. Бердяєв Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М., 1990.
4. Фихте Й.Г. Несколько лекций о назначении ученого; Назначение человека; Основные черты современной эпохи: Сборник. – Мн., 1998.
5. Крымский С.Б. Культурно-экзистенциальные измерения познавательного процесса // Вопросы философии. – 1998. – №4. – С. 40–49.
6. Соболев А.В. О персоналистической гносеологии (или о

сближении познания и искусства в русской мысли XX века) // Вопросы философии. – 1998. – №4. – С. 121–137. 7. Підласий І.П. Идеали українського виховання // Рідна шк. – 1999. – №12. – С. 3–12; 2000. – №2. – С. 3–7; – 2000. – №4. – С. 6–13. 8. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992.

The role of creative self development of the personality of a pedagogical college student is shown in this article. The tasks suggested to teachers by time are worked out. Scientists' different points of view regarding formation of personality in social and cultural space on the basis of infernal reserves are analysed.

УДК 37.017.4

М. В. Соннова

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

У музеї Ватикану виставлено фреску Рафаеля під назвою “Афінська школа”, на якій зображено фігури Платона й Аристотеля. Ці фігури відображають різницю їхніх підходів до знання. Платон указує пальцем на небо, тоді коли Аристотель – на землю. Ідея тієї фрески відповідає філософіям її персонажів. Аристотель шукав відповіді в реальності, а Платон прагнув до ідеалу.

Проблема поєднання цих двох напрямів сьогодні набуває особливої актуальності, бо педагогічна наука, спрямована на розробку ефективних шляхів всебічного розвитку особистості, усе частіше звертається до пошуків ідеалу виховання.

Мета даного дослідження полягає у виявленні основних напрямів розвитку ідей громадянського виховання у філософській та педагогічній науках і обґрунтуванні їх відображення в сучасній системі педагогічної освіти.

Філософія з самого початку свого виникнення й до наших днів прагнула не тільки усвідомити існування системи освіти, але й сформулювати нові цінності освіти. У зв'язку з цим можна згадати імена Платона, Аристотеля, Августина, Руссо, яким людство зобов'язане усвідомленням культурно-історичної цінності освіти.

Ідея громадянської освіти й громадянського виховання йде з античних часів. Вона з'явилася в процесі формування держав і мала яскравий прояв у класичних республіках Греції й Риму. Саме в них зародилася республіканська модель громадянськості, яка розглядає особистість як члена політичного суспільства, його складову.

Терміни *громадянськість, громадянське виховання, громадянська зрілість, громадянська культура* сьогодні вживаються дуже часто. Ще в 17-му столітті відомий російський педагог і діяч народної освіти Єпіфаній Славінецький підготував оригінальний твір “Гражданство обычаев детских”, у якому було зібрано правила поведінки для дітей та юнацтва. Усі ці правила поєднував єдиний виховний громадянський ідеал людини. Провідною ідеєю цього твору був постулат: ти – людина, так поведи себе так, як належить людині, а не тварині. Найважливішими моральними якостями людини Є.Славінецький уважав патріотизм, гуманізм, турботу про людей і повагу до них.

До проблеми громадянського виховання неодноразово зверталися всесвітньо відомі науковці минулих століть, як-то: Сократ, Платон, Аристотель, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Я.А.Коменський, М.Драгоманов, І.Франко, Леся Українка, Г.Гегель, П.Гольбах, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Вони пропонували власні погляди на шляхи формування гармонійно розвинутої особистості з позицій сучасного їм суспільства. Проте, їхні позиції найчастіше розходилися у визначенні мети, основних завдань і засобів громадянського виховання.

Так, наприклад, Сократ метою античного суспільства вважав виховання доброго громадянина.

Платон, який протягом кількох десятиліть займався педагогічною діяльністю в Афінах, у праці “Держава” висвітлює етичні засади функціонування уявної ідеальної держави. У творчості Платона вперше була розвинена ідея суспільного виховання як функції держави. За Платоном, закон досконалої держави ставить собі за мету не благо й задоволення інтересів індивіда, а всю державу в цілому. Платон також зазначав, що ніякої користі не дадуть найкращі закони, якщо громадяни не будуть привчені до державного порядку, якщо вони не будуть виховані в його дусі. Філософ наголошує на необхідності гармонійного взаємозв’язку морального, правового та політичного начал у становленні громадянина.

Ідеал античності – мужність, сміливість, фізична досконалість у поєднанні з громадянськими чеснотами. У школах античності вивчались такі громадянознавчі курси, як “Етика”, “Політика”, “Риторика”, “Філософія”, “Право”.

Аристотель розвинув нову модель культури, в основі якої лежить раціоналізм і гуманізм, виражені через слово й думку. Його виховні ідеї відштовхуються від нових підходів до знання як до результату раціональної й творчої активності. Педагогічні ідеї трактуються Аристотелем як частина теорії держави й суспільства. Філософ ставив над усе інтереси держави й цілковиту залежність від неї громадян, тому в громадянському вихованні бачив не лише віддане й осмислене служіння державі, а й формування добродісного та законослухняного громадянина. “Законодавець повинен поставитись з винятковою увагою до виховання

молоді, оскільки в тих державах, де цього немає, сам державний лад зазнає шкоди”, – писав він у “Нікомаховій етиці”.

Я.Коменський обґрунтував гуманістичний підхід удосконалення суспільства й людини, створив педагогічне вчення, яке являє собою цілу епоху в розвитку теорії й практики виховання, освіти й навчання. Педагогіка Я.Коменського тісно пов’язана з принципом природовідповідності. Педагогічні аспекти принципу природовідповідності виражаються в тому, що Я.Коменський на ньому обґрунтував мету й сутність виховання. Він підкреслював, що на основі природних здібностей здійснюється виховання, завдяки якому людина стає людиною в повному розумінні цього слова. За допомогою виховання здійснюється вдосконалення людини і, що дуже важливо, підготовка її до покращення навколишнього життя, для встановлення скрізь гармонії й порядку. У цьому й полягає мета виховання за Коменським.

Спираючись у змісті й організації морального виховання на гуманістично-демократичні засади, Я.Коменський висвітлює необхідність виховання почуттів любові й поваги до людини.

Ідея необхідності громадянської освіти й виховання була реалізована в період Відродження, зокрема Т.Мором і Т.Кампанелло. Освіта й виховання повинні бути зосереджені в руках держави, яка піклується про всіх громадян. Чим людина більше знає і вміє, тим більшою пошаною вона користується в суспільстві. На думку Кампанелло, навчання й виховання дітей має бути таким, щоб із шкіл не виходили “дармоїди і злодії”.

Дж. Локк одним з найважливіших принципів виховання вважав природовідповідність. Він виходить з того, що всяка людина має невід’ємні права на життя, власність і свободу, без яких її існування як людини взагалі неможливо. Ніхто з людей у доброму розумі не погодиться жити в суспільстві, у якому можуть забрати їхнє життя, власність і свободу. Метою виховання Дж. Локк уважав формування “джентльмена”, який має сприяти збереженню й процвітанню суспільства. В “Опыте о человеческом разуме” (1690р.) він розробив емпіричну форму пізнання, а в педагогіці взагалі виходив з вирішального впливу середовища на виховання.

Завдання держави Дж. Локк бачив у захисті прав людини, забезпеченні миру, безпеки і блага суспільства. Суспільство наділяє державу владою для виконання цих завдань, і воно ж пильнує за тим, щоб держава не зловживала владою. Це так звана доктрина “суспільного договору”, який став прообразом укладання майбутніх конституцій.

Дж. Локк наголошував, що влада суспільства чи запровадженого людьми законодавчого органу ніколи не може поширюватися далі, ніж це необхідно для загального добра, ця влада зобов’язана охороняти власність кожного. І хто б не мав законодавчої чи верховної влади в будь-якій державі, він зобов’язаний управляти згідно з установленими постійними

законами, проголошеними народом і відомими народів. Підкреслимо, що саме ці ідеї Дж. Локка стають в основі сучасної демократії.

Ж.-Ж. Руссо створив педагогічну теорію вільного саморозвитку людської особистості в природовідповідному середовищі як неодмінну передумову її громадянського становлення. Він уперше звернув увагу на громадянську особистість. Так, педагогічні погляди, в основі яких полягають ідеї гуманізму й детермінізму, відображено в його романи-трактаті “Еміль, або “Про виховання” (1762 р.). Роман у листах “Юлія або Нова Елоїда” (1761 р.), а також “Ісповедь” (вид. 1782–1789 рр.) сприяли становленню психологізму в європейській літературі, що, без сумніву, зробило вагомий внесок і в педагогіку.

У Ж.-Ж. Руссо головним є природне виховання індивіда, яке спрямоване на зміну як окремого індивіда, так і цілого суспільства. Спираючись на природні права людини, філософ стверджував, що тільки у вільних народів може бути по-справжньому громадянське виховання. А головне завдання виховання він вбачав у тому, щоб виховувати людину, яка була б вільною, жила зі своєї праці, цінила права інших, уміла захищати свободу.

Любов до Батьківщини Ж.-Ж. Руссо розглядав майже як складову релігійної віри. А вивчення філософії “срібного століття” підтверджує, що тільки дві субстанції визнавалися тоді вищими за людину – Бог і Батьківщина, і тільки з їхнього благословення складається моральна особистість як основа “здоров’я” людського суспільства.

Ще на початку ХІХ століття виникає нова філософська концепція освіти, яка наголошує на становленні самосвідомості особистості, на самоформуванні особистості в актах самосвідомості культури. Цей підхід у німецькій класичній філософії (Гербер, Гумбольдт, Гегель) призвів до гуманізації освіти й до ствердження прав особистості на освіту: особистість, яка розуміється як самосвідомість, формує себе як суб’єкт культури. Ця філософська концепція освіти, на противагу просвітительській концепції, стала основою для пошуку нових форм освіти та цілої низки педагогічних реформ, які орієнтувалися на культурно-гуманітарні ідеали.

Німецька філософія ХІХ століття на чолі з Кантом, Шлейєрмахелем, Гегелем, Гумбольдтом висунула й обґрунтувала ідею гуманістичної освіти особистості та її самосвідомості, пропонувала шляхи реформування системи шкільної та університетської освіти.

Г.Гегель своє розуміння громадянського суспільства, його відносин з державою виклав у роботі “Філософія права”, де вказав на необхідність розрізняти громадянське суспільство й державу. Громадянське суспільство, за Гегелем, утворилося лише в нові часи як особливий тип зв’язків, що об’єднали людей. Громадянське суспільство – це сфера задоволення потреб за допомогою праці, це сфера правового захисту набутої власності й особистих інтересів людей, це сфера суспільної допомоги нужденним і захисту суспільного блага й інтересів.

Якщо індивідуальна поведінка людей регулюється нормами моралі, то відносини громадянського суспільства спираються на звичаї й закони. Громадянське суспільство, з точки зору Гегеля, підпорядковане державі, яка є втіленням ідеї на землі. Держава піднімає індивіда до духовного життя й може вимагати від нього беззастережної відданості собі.

Для французького мислителя П.Гольбаха ідеалом людини є активний громадянин, “що думає про благо інших, пламеніє любов’ю до батьківщини, працює на примноження щастя, дотримується законів своєї держави...”[3,87].

С.Гессен розглядав громадянськість у більш вузькому значенні – як частину загальної культури людини, включаючи, перш за все, “право, що регулює зовнішні стосунки людей між собою, і державність, що забезпечує обов’язковість правових норм і організує спільну діяльність даного суспільства” [2,27].

У ХХ столітті також найвідоміші філософи замислювалися над проблемами освіти, пропонували проекти нових освітніх інститутів. Серед них В.Дильтей, М.Бубер, К.Ясперс, Д.Н.Уайтхед. Їхня спадщина – золотий фонд філософії освіти. І хоча проблеми освіти завжди займали важливе місце у філософських концепціях, але ж виділення філософії освіти як специфічного дослідницького напрямку почалося лише в 40-і роки ХХ століття в Колумбійському університеті, де було створено товариство, метою якого стало дослідження філософських проблем освіти, наведення зв’язків між філософами й теоретиками педагогіки, підготовка навчальних курсів з філософії освіти в коледжах і університетах, а також філософська експертиза освітніх програм тощо. З того часу філософія освіти займає важливе місце у викладанні філософії в усіх західноєвропейських країнах.

Визначення прав людини стало незаперечним надбанням прогресивної громадської думки. У ХІХ–ХХ століттях на захист цих прав виступають І.Кант, В.Гумбольдт, ДЖ.С.Міль, Б.Констант, а також наші співвітчизники – М.Драгоманов, М.Грушевський, В.Винниченко, Б.Кистяківський та ін.

Розглядаючи історичні аспекти становлення громадянського виховання в історії педагогіки, простежуємо наявність проблеми співвідношення національного й громадянського виховання. Передові педагоги вже за часів К.Ушинського вдивлялися в Європу й розрізняли “виховання народності” й “виховання на західних цінностях”. Видатні філософи, етнографи, психологи й педагоги світу здавна визнавали, що виховання має яскраво виражений національний характер. Вони наголошували на тому, що як немає людини взагалі (абстрактної, безликої, без конкретної національної приналежності, а є людина – українець, росіянин та ін.), так немає виховання взагалі, а є, як зазначив ще К.Ушинський, виховання російське, англійське, німецьке тощо. Учений підкреслював, що, ставши одним з елементів державного й народного життя, громадське виховання пішло в кожного народу своїм

особливим шляхом, і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання. Він палко відстоював природне право кожного народу мати національну школу, національну систему виховання.

К.Ушинський відстоював думку про “громадську моральність”, приділяючи основну увагу патріотичному вихованню. Він підкреслював, що немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню ключ до серця людини й могутню опору для боротьби з її поганими нахилами.

Разом з цим К.Ушинський наголошував на тому, що справжнє виховання завжди є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Адже нація – це насамперед система різноманітних природних, психічних, історично обумовлених ознак “тіла, душі й розуму”, тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей. Тому зрозуміло, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності потрібно виховувати не однаковими, уніфікованими для багатьох народів, націй, а навпаки, різним змістом, засобами, методами виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою й невід’ємною часткою її самобутньої матеріальної й духовної культури.

Відомий український педагог Софія Русова стверджувала, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу, що воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів.

В.Сухомлинський першим поставив проблему одуховнення виховного процесу. У його розумінні духовність досягається через витонченість почуттів, і наріжним каменем своєї педагогічної системи він ставив ушляхетнення чуттєво-емоційної сфери. Серед провідних чинників, що сприяють цьому, педагог називав природу, фольклор, рідну мову, традиції, звертався до досвіду сімейного виховання, цікавився українською етнопедагогікою. Отже, був зроблений крок до природовідповідного, культуровідповідного, а відтак і до національного виховання. В.Сухомлинський уважав, що в школі мають панувати чотири культу: батьківщини, людини, книги й рідної мови. Глибоко досліджуючи й розвиваючи українську національну педагогічну спадщину, він обґрунтував теорію національного самовизначення учнів у процесі навчання й виховання.

Останнім часом актуальним стало відродження національного минулого в культурі, освіті, вихованні: козацька педагогіка, січові школи, родинна педагогіка, етнопедагогіка, християнська педагогіка тощо.

Українське національне виховання належить до давніх педагогічних традицій українського народу. Його важливість і

необхідність обстоювали видатні державотворці: Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах, Ярослав Осмомисл, Данило Галицький, Петро Сагайдачний, Пилип Орлик, Тарас Шевченко, Леся Українка, Григорій Сковорода, Костянтин Ушинський, Софія Русова, Василь Сухомлинський.

Таким чином, простежуючи етапи формування й шляхи реалізації філософсько-педагогічних поглядів, бачимо, що сучасна система освіти у своїй основі складається під впливом певних філософських й педагогічних ідей, які були сформовані в кінці 18-го – на початку 19-го століття. Ці ідеї складають так звану “класичну” систему чи модель освіти. Серед головних рис цієї системи простежується ідея громадянського виховання, яка, хоча й мала деякі характерні риси, притаманні певній епосі й певному філософському рухові, але ж у центрі своєї уваги завжди тримала людину, особистість як найголовнішу цінність. Такий підхід є актуальним особливо в наші часи, коли йде розбудова демократичного суспільства й педагогічна освіта перебудовується й удосконалюється згідно з вимогами сучасного буття.

Література

1. Гегель Г.В. Сочинения: В 9 т. – Т.7. – М., 1967.
2. Гессен О. Основы педагогики. – Берлин, 1923 (переиздан. – М., 1995. – С.27).
3. Гольбах П.А. Избранные произведения В 2 т. – Т.2. – М., 1963. – С.87.
4. Грушевський М.С. Початки громадянства: Генетична соціологія. – Прага, 1921. – С.244.
5. Зеленина Л.М. Философия образования и определение целей образования // Вопросы философии. – №11. – 1995.
6. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарєва Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посібник. – К., 1997.
7. Карпе Жак. Вслед за Выготским // Мир образования. – №5. – 1996.
8. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – СПб., 1911. – С. 98.
9. Лосев А.Ф. История античной философии. – М., 1989.
10. Михайлов Ф.Т. Образование как философская проблема // Вопр. философии. – 1995. – № 11.
11. Діалоги // Філософ. насліддя. – М., 1986. – Т. 86. – С. 39.
12. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1961. – Т.1. – С. 61.
13. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977. – Т.1: Бесіди про громадянськість. – С. 312.
14. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: Рідне слово // Пед. твори: У 2 т. – К., 1983.
15. Фишер М.И. Философия образования и комплексное исследование образования // Вопр. философии. – 1995. – № 11.

The article reveals the main stages of the civil education ideas formation. The particularities of this trend development in the philosophy of education are marked in it. Special attention is paid to a modern interpretation

of the civil education essence and its intercommunication with the primary sources of philosophy and pedagogics.

УДК 376.(075.32)

А. В. Тимохина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРИ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема квалифицированной психологической помощи при детском аутизме остается актуальной на протяжении многих лет.

На современном этапе отмечается тенденция к увеличению количества детей с этой аномалией развития по сравнению с первыми десятилетиями XX века.

Исследования по выявлению распространенности детского аутизма в ряде стран показали, что этот синдром встречается в 3–6 случаях на 10000 детей, а в некоторых регионах возрастает до 15–20 случаев на такое же количество. Многие попытки найти успешный способ лекарственной, биологической терапии при детском аутизме до сих пор не привели к существенному успеху (В. В. Каган и др.). В отечественной дефектологии имеются серьезные научные исследования по разработке и обобщению методов специальной коррекционной помощи таким детям (В. М. Башина, В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либинич и др.). Однако все еще пор остается много неясных, малоизученных вопросов.

При этом возрастает обращаемость за помощью к психологам со стороны родителей и смежных специалистов: логопедов, дефектологов и детских психиатров. Так, в нашей практике запросы по поводу детского аутизма за 3 года составили около 20 % от всех обратившихся.

Настоящая статья подготовлена на основе работы на базе научно-исследовательской лаборатории и практического центра «Диагностика и коррекция психофизических состояний детей и взрослых» при кафедре дефектологии и психокоррекции ЛНПУ имени Тараса Шевченко. Целью исследования было изучение и внедрение психокоррекционных методов при детском аутизме. Выбор темы определялся в первую очередь потребностями практики. В задачи исследования входило: 1) анализ научных знаний по детскому аутизму; 2) изучение методов коррекционной работы с выделением особенностей психокоррекции; 3) использование изученных методов при оказании психологической помощи прежде всего детям дошкольного и младшего школьного возраста и их семьям.

Результаты анализа научной литературы показывают, что впервые термин «ранний детский аутизм» ввел и подробно описал

Л. Каннер. Синдром, названный его именем, включает: «крайнее аутистическое одиночество»; отсутствие «позы готовности» на руках матери; нарушение общения и социального развития, задержку или отклонения в развитии речи (но память хорошая); ограниченный диапазон активности, стереотипию; страх перед любыми изменениями, предпочтение странных занятий и манипуляций с неодушевленными предметами и др.

Другой вариант детского аутизма был описан Х. Аспергером, и вошел в науку и практику как «благополучный вариант аутизма». Ученый описал детей с необычайно ранним «ненатуральным» речевым развитием с выраженным словотворчеством, неспособностью к визуальному контакту, бедностью мимики и жестов; моторной неловкостью, стереотипизированными действиями в играх и др. В нашей стране проблема аутизма разрабатывалась С. С. Мнухиным, Д. Н. Исаевым, В. Е. Каганом и др.

Отечественная дефектология, как считают многие авторы, сравнительно недавно обратила внимание на проблему детского аутизма, однако, как уже отмечалось, сделаны большие научные достижения в вопросах психолого-педагогической коррекции в зависимости от интенсивности поражения базальной аффективной сферы (4 группы детей – по степени поражения). По последним научным сведениям, детский аутизм (РДА) относится к группе первазивных (всепроникающих) расстройств, проявляющихся в нарушении развития практически всех сторон психики: когнитивной и аффективной сферы, сенсорики, моторики и др. Это органическое расстройство с полиэтиологией (проявление в рамках разных патологий) и с полиэтиологией (множественность причин возникновения: генетическая обусловленность, хромосомные аномалии, врожденные обменные нарушения, патология беременности и родов, последствия нейроинфекции). РДА – искаженное, асинхронное психическое развитие.

В ходе работы применялась комплексная психокоррекция, сделан акцент на работе с семьей, использовались психотерапевтические методы и специальное обучение и воспитание (взаимодействие с педагогами-дефектологами).

Одним из главных условий эффективной психокоррекции аутизма является раннее начало. Вот почему в своей работе мы прежде всего проводили психокоррекцию в группе детей дошкольного и младшего школьного возраста (в более раннем возрасте они к нам не поступали). Вторым важным условием было уточнение диагноза, проведение дифференциального диагноза, отграничение от детских шизофренических расстройств, от умственной отсталости, расстройств развития речевой функции, от врожденной глухоты и сочетанных нарушений слуха и зрения. Тщательно собирался анамнез, изучались медицинские документы, исследовалась когнитивная сфера, проводились консультации и консилиумы со специалистами смежных областей науки.

Остановимся на некоторых особенностях психокоррекционной работы с аутичными детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Группа детей дошкольного возраста (5,5–6,5 лет) требовала безотлагательной психокоррекции. Родители проявляли огромную тревогу и с большой готовностью шли на любые виды сотрудничества. К нам поступали в основном дети 4-й группы РДА, которая считается менее тяжелой.

На первом этапе психокоррекции преодолевался активный негативизм аутичного ребенка по отношению к психологу (новому взрослому), к новому зданию и его помещениям. Этот этап проводился пошагово вначале во дворе и требовал строго индивидуального осторожного подхода, занимал у некоторых детей 3–4 сеанса. Так, например, только на 4-м сеансе ребенок А., 5,5 лет, которого родители привозили на своей машине из районного городка, самостоятельно зашел в помещение и разрешил поиграть с ним в игру «Мышка бежала» с прикосновением к его ладошке и предплечью, при этом слабо улыбался. Это было большим достижением, так как этот мальчик, ходивший в детсад на протяжении 7 месяцев, не общался с воспитателем, однако проявлял способность к коммуникации с детьми.

При подготовке к школе психокоррекционная работа была направлена прежде всего на пространственно-временную подготовку и организацию ребенка в школе. Родителям давалось задание подробно и неоднократно рассказывать ребенку о школе, ее помещениях, режиме дня, расписании, затем до 1 сентября повести ребенка в его школу и наглядно все показать, обойдя все необходимые помещения. Следующий шаг – рисуночные домашние задания (нарисовать все то, что видел в школе).

Дальнейшая работа заключалась в организации детей во времени с 1-го дня учебы в школе: проговаривание расписания каждого текущего дня, прихода в школу, ухода домой, ритма дней и всех периодов и видов школьной жизни. О. С. Никольская отмечает, что чем глубже аутистическая дезадаптация, тем более развернутой и конкретной должна быть такая помощь.

Следующий этап – обучение коммуникации со сверстниками и учителем (проведение ролевых игр и тренингов). Легче всего прошла адаптация к сверстникам у тех детей, которые посещали подготовительную группу детсада и в основном тем же составом перешли в первый класс школы. Однако адаптация к учителю проходила трудно. Этот этап осуществлялся школьным психологом и учителем (совместная программа).

Важнейшей формой психокоррекционной работы в дошкольном и младшем школьном возрасте является максимальная проработка смысловой структуры всего происходящего с детьми и вокруг них. Мы убедились в ходе своей работы, что аутичного ребенка надо учить

практически всему тому, что дети с нормальным психическим развитием узнают и чему научаются с раннего возраста. Это навыки бытовой адаптации и коммуникации, расширение знаний об окружающем мире и других людях. Чем больше аутичные дети осваивают таких знаний, а главное, умений и навыков, тем более структурно разработанной и устойчивой становится их социальная роль, а это, как отмечалось ранее, – главная задача психокоррекции аутистов.

Итак, в процессе психокоррекционной работы с детьми мы руководствовались следующими общими и специфическими принципами.

Общие психолого-педагогические принципы:

- целостность (все применяемые методы и мероприятия адресовались к личности ребенка в целом);
- системность (все методы, этапы и средства работы реализовались во взаимосвязи, в системе, рассчитаны на длительное время – лонгитюдный подход);
- деятельностный подход (развитие в адекватной для ребенка деятельности).

Специфические психолого-педагогические принципы:

- психокоррекция отношений в микросреде (семье), поэтапное расширение границ социального взаимодействия;
- работа с семьей – один из ведущих принципов психокоррекции с аутистами, обучение родителей всем видам деятельности ребенка и взаимодействия с ним;
- строго индивидуализированный подход с изучением особенностей развития начиная с пренатального, натального и в последующие возрастные периоды онтогенеза;
- соблюдение принципов гуманистической психотерапии: полное принятие ребенка, доброжелательность, эмпатия, понимание того, что не зависящие от него и его родителей биологические условия и факторы привели к патологии (изучение возможных причин);
- единство диагностико-коррекционной работы;
- постепенное вовлечение ребенка в адекватные виды индивидуальной и групповой деятельности;
- строгое соблюдение пошаговости, дозированности психокоррекции с учетом ведущих психологических особенностей аутичных детей на каждом этапе;
- применение экологически чистых методов детской психотерапии, прежде всего арттерапии (проективные рисунки, тематические рисунки, музыкотерапия, сказкотерапия, элементы куклотерапии).

Литература

1. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л., 1982.
2. Максимова Н.Ю., Милютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології: Навч. посібник. – К., 1996. – С. 90–95.
3. Эмоциональные нарушения в

детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская и др. – М., 1990.

The problem of modern complexed psychological help and psychopedagogical correction with the child's autism is considered in the article of Timohina.

The accent is made on the work with children of the age before school and nursery school age.

УДК 37.011.31

Е. А. Ткачева

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность статьи. Как известно, отношение человека к искусству проявляется в непосредственном знакомстве с произведениями искусства, интересе к истории и практике их создания, в глубине проникновения в сущность воспринимаемого художественного явления и, самое главное, в реализации своих собственных творческих способностей.

В современном образовании важными являются нравственные, культурные, духовные традиции, проявляющиеся в процессе личностного становления учащихся, увлеченных театральной деятельностью. Это одно из существенных оснований для создания театральных классов.

В учебные планы таких классов включаются творческие уроки: игровой тренинг, сценическая речь, сценические движения, хореография, литературное творчество и многое другое, т. е. элементы театральной педагогики. Технология театральной педагогики имеет богатый арсенал способов и приемов, которые обеспечивают успешное овладение профессиональными умениями и навыками.

Развитие науки об искусстве дает нам возможность конкретно определить сущность художественной деятельности, ее назначение, причины возникновения, механизмы функционирования. Обладая всеми признаками и чертами, присущими всякому искусству, театральное искусство имеет и свои специфические особенности. К таковым относится его исполнительский характер, синтетичность и коллективность. Это только повышает меру требовательности к творческому развитию [2, 57].

Степень разработанности проблемы. Многолетний опыт существования театральных классов в системе общеобразовательной школы доказал их эффективность. В школе пересеклось искусство и

образование. Учителя в таких классах владеют технологией взаимодействия, имеют режиссерский замысел урока и всегда вступают в сотворчество с учениками, развивая их творческий потенциал.

Театральный класс – это объединенный учебной целью коллектив. Истинным субъектом творчества является группа учащихся. Творческое развитие выступает как процесс самопроизводства и саморазвития сил и способностей в ходе познания реальности. В творческой деятельности важно проявление и совершенствование самой способности учащихся к самопроизводству и воспроизводству культуры. Ее содержанием оказывается развитие каждого учащегося как творческой личности, т. е. развитие всей совокупности образующих его отношений, способностей и потребностей. Критерием творческого развития становится не “новое” в формальном смысле, а свободное развитие учащихся в процессе освоения окружающего мира [3, 69].

При создании театральных классов основным является:

- 1) рациональное использование учебного времени;
- 2) правильное использование межпредметных связей;
- 3) максимальная реализация новых возможностей.

Одна из главных задач учителя – формирование творческой личности ученика и создание условий для творческой деятельности. При этом очень важна отработка систематичности, которая ведет к цельности учебно-творческого процесса.

А. П. Ершова и В. И. Букатов выделяют три типа театральных классов:

- к первому относятся те, которые театральное искусство рассматривают прежде всего как средство общего развития;
- ко второму относятся те, которые опираются на воспитывающие возможности участия школьников в создании спектакля как целостного произведения;
- к третьему относятся те, кто видят максимальную пользу от включения школьника в овладение техникой, грамотой театрального искусства, т. е. опираются на воспитывающие возможности театрального обучения.

Основными задачами театральной педагогики является поддержание готовности к творческой деятельности у всех исполнителей в трех типах театральных классов. Эти задачи помогает решить комплекс упражнений. Он построен на практических рекомендациях К. С. Станиславского, которые определяются как система. Система Станиславского представляет собой органическое единство технических приемов и их эстетического оправдания, в основе чего лежит представление о формировании творческой личности и ее творческого акта. Основные направления комплексных упражнений заключаются:

- 1) в подготовке актеров к выступлению перед публикой. “А публика заражается только тем, чем живет актер не только в данную минуту на сцене, тем, что любит его душа, чему он

поклоняется или просто любит инстинктивно, – тем, что он есть в своем главном сокровенном существе” [4, 505];

- 2) в развитии знаний, умений и навыков начинающих артистов. Сюда включаются упражнения на развитие внимания, воображения и фантазии, работа над правильным дыханием и голосом, восприятие живого сценического общения;
- 3) в улучшении здоровья учащихся. Работа над психофизическим аппаратом. Умение расслабиться в нужный момент.

Работа с учащимися в театральных классах начинается по следующей схеме:

Хочу играть → Для того, чтобы сыграть, надо уметь ...

Это путь к начальному профессионализму. Когда учащиеся работают по данной схеме, это позволяет развернуть работу над элементами актерской техники так, чтобы в овладении ею у обучаемых появлялось мастерство в том или ином навыке. Выполнение каждого задания требует от исполнителя особого замысла, и работа по его осуществлению входит в содержание урока, т. е. осуществляется работа над сверхзадачей.

На первоначальной стадии театрального образования и воспитания самым важным является открытие мира выразительных действий. Язык действий – это язык общения, с помощью которого учащийся представляет свое видение мира и его понимание. Овладение языком действий и первые попытки творчества на этом языке должны носить камерный характер. Открытие языка, внимание к нему, умение правильно читать на нем, доступная для возраста тренированность в выполнении последовательных действий. Чтобы глубже понять язык действий, мы считаем, что следует обратиться к положениям, которые являются основополагающими для театральных классов.

1. **Общение.** Театр дает нам три типа общения: нелегальное – общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля; фиксированное – ритуальное общение актеров на сцене; импровизированное – общение, когда зритель с персонажем живет единой жизнью. Это же общение мы встречаем и в школе. За партами, во время урока, это нелегальное общение, у доски – это фиксированное общение, когда же одни ученики становятся импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Эти три типа общения, как мы видим, роднят профессию актера и учителя, хотя пути их реализации различны.
2. **Действенная выраженность.** “Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, то это практически как-то выразится. Неясность побуждений выражается в неясности действий. Во время репетиции актеры в поисках роли совершают множество попутных действий” [1, 67]. На уроке

учителю дается право выбора: делать учеников активными либо бездельниками или же устроить репетиционный поиск присутствующими своего выраженного в действиях образа.

3. **Мизансцена.** Внимание учителя к мизансцене предполагает ее изменение – это выстраивание, с одной стороны, а с другой – заботливое сохранение.
4. **Понимание.** Это протяженный во времени процесс, которому сопутствует кажущаяся завершенность. Учитель должен стимулировать расширение и углубление, по ходу у учащихся происходит самокорректировка и объединение в целостность многих представлений.
5. **Странности.** Учителя по-разному относятся к проявлению у учеников странностей. Они настроены на поспешное истолкование всех странностей, обнаруживаемых учениками. Тем самым они блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его. Странности приостанавливают развитие понимания.
6. **Очеловеченность.** Учительская деятельность не обходится без рабочих дефиниций. Когда привычные дефиниции распространяются на педагогическую практику, тогда она теряет очеловеченность, становясь механической. А механистичность в педагогической деятельности невозможна.
7. **Примерность поведения.** Подобное поведение учителя связывают с такими качествами, как внимательность, доброта, открытость и т. д. Знание педагогического языка поведения разработано в театральной педагогике, оно позволяет учителю развить эти качества в себе. Грамотное поведение учителя разрешает ему стать хозяином своего поведения.

Как мы видим, эти центральные положения театральной педагогики способствуют корректировке собственного (учительского) поведения, помогают выявить творчески одаренных детей.

Выводы. Освоение театральной педагогики (обучение театральному исполнительскому искусству в условиях школы) требует разработки и принятия художественно-педагогических и методических принципов.

Важным является познание образовательно-обучающего стержня в работе учителя как необходимого условия для развития одаренных детей. Театральные классы должны решить эту задачу, которая основывается на общих задачах художественного, эстетического, нравственного воспитания детей в школах.

Литература

1. **Ершова А.П., Букатова В.М.** О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности // Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы. – М., 1991. 2. **Современные**

проблемы театрально-творческого развития школьников / Ершова А.П. – М., 1989. 3. **Сулержицкий Л.А.** / Под ред. Е.И. Полякова. – М., 1970.

Using drama to teach English results in real communication involving ideas, emotions, feelings appropriateness and adaptability; in short an opportunity to use language in operation which is absent in a conventional language class. Such activities add to the teachers' repertoire of pedagogy strategies giving them a wider option of learner-centered activities to chose from for classroom teaching, thereby augmenting their efficiency in teaching English.

УДК 374.3

Т. В. Філатьєва

ПОЗАШКІЛЬНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ, ЇХ РОЛЬ У СУЧАСНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

У складний час соціальних зрушень та перетворень перед закладами освіти поставлене завдання – виховати людину, яка здатна орієнтуватися в ситуації сьогодення, мала б високі художні смаки й культурні навички забезпечити їй всебічний розвиток.

Після реорганізації системи освіти в Україні оновлення потребувала й позашкільна освіта. В останні роки проблемами організації позашкільля учнівської молоді активно займаються провідні педагоги країни (В.Вербицький, В.Зайчук, Н.Лязін, І.Петрова, О.Сухомлинська, Т.Сущенко). Науковці розробляють напрямки, концепції виховного процесу, з'ясовують теоретичні проблеми та методичні засади виховання в позашкільних закладах.

Світова педагогічна думка розглядає діяльність позашкільних закладів як складову неперервної системи освіти, спрямованої на розвиток шкільної молоді, її соціалізацію та підготовку до активної професійної й суспільно-державної діяльності.

Метою статті є визначення ролі позашкільних закладів освіти та значущості вихователя як організатора педагогічного процесу в сучасних позашкільних закладах України. В. Зайчук наголошує, що предметом цієї галузі педагогіки є “мистецтво розвитку й виховання вільної, духовно повноцінної, творчої особистості з урахуванням її власних потреб і природних обдаровань”[1, 25]. Отже, позашкільну педагогіку можна розглядати як науку про виховання творчістю.

Поставлене завдання реалізується через естетичне виховання, яке нерозривно пов'язане з моральним, фізичним, розумовим і трудовим вихованням, бо естетичне почуття, смаки, потреби, ідеали характеризують особистість у цілому. Метою естетичного виховання дітей є розвиток їх художніх здібностей, інтересів і нахилів у різних

галузях мистецтва. М.Чернишевський стверджував, що мистецтво сприймається не абстрактним прагненням до прекрасного, а сукупною дією всіх сил і здібностей живої людини.

У галузі соціальних інститутів виховання й розвитку підростаючого покоління вагому роль виконують позашкільні заклади освіти України, які в Росії називають закладами додаткової освіти (ДО). Вони становлять собою невід'ємну частину соціуму. Саме це сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості, розкриттю її творчого потенціалу, формуванню соціально необхідних якостей.

Соціалізація підростаючого покоління, формування його ціннісних і моральних орієнтирів зумовлює різноманітність форм і методів позашкільної роботи державних, приватних, аматорських організацій, їх різновіковий та різностатевий контингент, поєднання масової, групової та індивідуальної діяльності, творчу співдружність з дорослими.

Значна перевага позашкільних закладів освіти полягає в задоволенні індивідуальних запитів-інтересів дітей різного віку. Продовжуючи навчально-виховний процес, позашкільні заклади стимулюють розвиток нахилів і здібностей вихованців у різних сферах людської діяльності (спорт, наука, техніка, культура).

Заклади позашкільної освіти сприяють виробленню у вихованців почуття емоційно-психологічної захищеності та душевного комфорту. Така атмосфера дозволяє дітям не тільки корисно проводити свій вільний час, але й раціонально втілювати свої потреби в позитивних емоціях радості, вдячності, доброзичливості, успіху, прагнути й добиватися самоствердження, реалізувати свої творчі ідеї, отримувати нові враження, розширювати пізнавальний кругозір та сферу спілкування. Відмінною ознакою позашкільної додаткової освіти є свідоме й самостійне освоєння зовнішнього світу та власне право на вільний вибір.

Сьогодні позашкільна освіта становить невід'ємну частину системи неперервної освіти, бо надає дитині додаткові можливості інтелектуального, духовного та фізичного розвитку, сприяє актуалізації творчих та освітніх потреб. Саме тому позашкільні заклади посідають значне місце в сучасному суспільстві. Їх робота помітно відрізняється від організації інших соціокультурних і виховних центрів. Актуальність додаткової освіти полягає також у розвитку соціально-комунікативної компетентності в дітей, у становленні їхньої соціальної зрілості та відповідальності.

Як свідчать опитування, сучасний школяр із задоволенням відвідує позашкільний заклад, бо саме тут він задовольняє свої інтереси в процесі спілкування з однодумцями та вихователями. Вихованців приваблює система організації та проведення спільного відпочинку, атмосфера творчої співпраці, взаємодопомоги, самоврядування, демократичний стиль спілкування з педагогами, їх чуйність,

доброзичливість, повага, індивідуальний підхід до кожної особистості, зацікавленість нею, а також можливість вибору тих чи інших напрямків процесу самовизначення.

Авторитет і престиж позашкільного закладу освіти перш за все залежить від організації педагогічного процесу в ньому. Тому для забезпечення високого рівня освіти останній повинен мати такі характерні риси, як:

- педагогічна цілеспрямованість усіх дій;
- єдність засобів впливу;
- спрямованість на здійснення морального, естетичного та трудового виховання;
- організація діяльності – від вивчення інтересів дітей до досягнення ближніх, середніх і дальніх педагогічних цілей;
- реалізація принципу послідовності навчання, тобто проведення занять таким чином, щоб кожен вихованець пройшов шлях від елементарної виконавської до дійсно творчої діяльності [2, 56].

Немає сумнівів, що відповідальна роль у вихованні всебічно розвиненої особистості належить вихователю закладу додаткової позашкільної освіти. Перед ним постає найскладніше завдання – уже з першого заняття розпізнати зерна прекрасного, гарного в кожній особистості та надалі керувати розвитком саме цих позитивних якостей, спираючись на принципи гуманності та демократичності. Тільки при виконанні поставленого завдання мета вихователя стає метою та справою вихованця. За таких умов досягається консенсус, створюється атмосфера творчого співробітництва, доброзичливості, активної діяльності. Тому в позашкільній педагогіці існує проблема підбору кадрів. Можна умовно окреслити ідеальний образ сучасного вихователя, який повинен:

- бути доброзичливою, чутливою, тактовною, стриманою людиною;
- ураховувати індивідуальні та вікові особливості дітей;
- уміти організувати колектив, стимулювати навіть незначні вміння та успіхи вихованців;
- цікавитися не лише творчими досягненнями дітей у позашкільному закладі освіти, а й їх навчанням, поведінкою, домашніми справами, адже вихователь закладу позашкільної освіти виховує не лише ерудита в конкретній галузі, а перш за все Людину-громадянина.

Як складова державно-суспільної освіти й виховання молоді позашкільні заклади все ж таки мають певну автономію і становлять самостійну систему виховання, навчання й освіти учнів у вільний час. Система позашкільних закладів характеризується єдністю та взаємозв'язком основних структурних компонентів: принципів організації, цілей і завдань, змісту, форм і методів педагогічного впливу та його діагностичного апарату, кінцевого результату, координуючих і управлінських засад.

Сучасна система позашкільних закладів спрямована на реалізацію принципів розвивального виховання. У Концепції “Позашкільні заклади України: Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності” І.Мельникова подає такі принципи: інтелектуально-моральна й суспільно-корисна спрямованість; добровільність, захопленість і загальнодоступність; урахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей; реалізація потреб дітей і молоді в романтиці, новизні вражень, у грі; поєднання народного й інтернаціонального, колективної діяльності та особистісної творчості й самовизначення; демократизм, гуманізм і духовна спрямованість; природовідповідність, активність та ініціативність; педагогічне співробітництво й учнівське самоврядування; спирання на традиції й новаторство; єдність освітньо-виховної й корекційно-оздоровчої роботи [3, 27].

Урахування запропонованих принципів дозволяє вдосконалити систему додаткової освіти в Україні. У Концепції “Позашкільні заклади України: Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності” до основних функцій закладів позашкільної освіти віднесено такі: соціально-психологічна адаптація, рекреаційно-оздоровча, навчально-розвиваюча, дозвільна, розважальна та координаційно-методична. У межах перерахованих функцій можна виділити додаткові: творча, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, виховна, пізнавальна, профорієнтаційна. Реалізація цілей та завдань позашкільної освіти сприяє вихованню творчої людини, здатної використати свої здібності та можливості в суспільстві. Головною діючою особою в оновленому позашкільному закладі повинна стати дитина як індивідуальність, потенційний творець різноманітних цінностей. Тому перед закладом постає завдання: “Як розбудити та зберегти в юній особистості творчі здібності, які закладено природою?” Ця мета повинна реалізуватися в змісті, формах, методах діяльності, програмах роботи творчих об’єднань за інтересами.

Отже, позашкільні заклади повинні стимулювати розвиток інтересів і здібностей дітей, підлітків та молоді, використовуючи емоційно привабливі, сучасні інтелектуальні й естетичні засоби організації дозвілля; сприяти їхньому професійному самовизначенню, соціальній адаптації, фізичному, духовному та інтелектуальному розвитку.

Систему сучасної позашкільної освіти не можна визнати досить досконалою. Вона потребує наукового обґрунтування, відповідності прогресивним системам виховання й організації дозвілля в цивілізованих країнах світу, максимального врахування вітчизняної педагогічної спадщини.

У процесі оновлення системи виховання творчої особистості виникає низка невирішених проблем. Остаточо нерозв’язаними залишаються етнопедагогічні засади, полікультурні концепції виховання

та їх застосування на практиці; проблеми інтеграції позашкільних закладів з іншими навчальними закладами, створення новітніх типів позашкільних закладів; питання зближення науково-технічного, художньо-естетичного й дослідницько-експериментального напрямків позашкільної освіти та виховання. Всеукраїнський семінар “Організаційно-педагогічні основи діяльності позашкільних навчальних закладів системи освіти” спрямовував свою роботу на обговорення актуальних питань організації роботи позашкільних навчальних закладів, проходив під девізом „ Допомогти позашкільцю вийти на рівень новітніх технологій”.

Таким чином, аналіз сучасного стану системи дошкільної освіти в Україні, наявного теоретико-методологічного підґрунтя позашкільної педагогіки свідчить про актуальність додаткової освіти як спеціальної ланки в системі неперервної системи освіти України та позашкільних закладів, безпосередньо, проблеми оновлення їх діяльності. Тому не можна не погодитися з твердженням І.М.Мельникова щодо забезпечення організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть оновленню діяльності позашкільних закладів додаткової освіти. Серед них: “оновлення принципів, змісту, форм і методів позашкільної роботи; розв’язання кадрової проблеми; поліпшення матеріально-технічного й фінансово-економічного забезпечення; соціальна й духовна підтримка діяльності позашкільних закладів; власне науково-методичне забезпечення діяльності позашкільних закладів [2, 39].

Перспективними є питання, пов’язані з організацією навчально-виховного процесу в системі додаткової освіти, забезпеченням позашкільних закладів педагогічними кадрами, спроможними реалізувати завдання позашкільної освіти; розширенням мережі додаткових освітніх послуг, профорієнтаційною роботою серед шкільної молоді.

Література

1. Зайчук В.О. Завдання педагогічних колективів навчально-виховних закладів України у формуванні позашкільної роботи // Поч. шк. – 1995. – №1. – С. 24–28. **2. Эстетическое** воспитание учащихся во внешкольных учреждениях: Пособ. для учителя / Сост. Л.А.Сахарова, А.И.Шахова. – М., 1986. **3. Позашкільні** заклади України: Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності. Концепція / І.М. Мельникова. – К., 1993. **4. Ковбасенко Л.І.** Про деякі актуальні питання діяльності позашкільних навчально-виховних закладів // Інф. зб. Міносвіти України. – 1995. – № 18.– С.8-14.

In the article “Educational extracurricular establishments, their roll in the modern upbringing of the personality” T. V. Filatyeva raise the question of the educational extracurricular establishments concernment in the modern society, calls the types of the extracurricular organizations, determines the roll

of the extracurricular-teacher as an organizer of the pedagogical process in the modern Ukrainian extracurricular establishments. Also the author leads out an ideal from of the extracurricular teacher, defines his professional and personal qualities; points out the necessities of the quaranteeing the emotional comfort during the association between the teacher and the pupil.

УДК 378.14(09)

Н. І. Черв'якова

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Аналіз психолого-педагогічної, дидактичної та методичної літератури показав, що в процесі організації навчання одним з найбільш поширених є задачний підхід. Суть його полягає в тому, що зміст навчального матеріалу подається через систему задач, а сам процес засвоєння цього змісту організується як діяльність по їх розв'язанню. Такий підхід знайшов широке застосування в системі професійної підготовки, у тому числі й учителя початкових класів. При цьому автори виходять з наступного методологічного припущення. Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців повинен відповідати складу його професійної діяльності. Професійна діяльність розглядається як "вид практичної діяльності по розв'язанню різного роду задач і проблем, що мають свій власний продукт (процес або предмет), вироблений своїми особливими методами та засобами, а зміст навчання студентів розкривається через систему типових професійних задач" [9].

Незважаючи на чисельні дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя (Н.Кузьміна, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Л.Хомич, А.Щербаков та інші), задачний підхід як технологія організації навчально-виховного процесу в сучасному вищому педагогічному навчальному закладі не знайшов достатнього висвітлення. Разом з тим зазначимо, що глибоке пізнання того чи іншого педагогічного явища, процесу або закономірностей уможлиблюється лише на основі з'ясування їх історико-педагогічних витоків.

Мета даної статті полягає в тому, щоб дослідити процес виникнення та становлення задачного підходу до навчання в контексті розвитку світової та вітчизняної історико-педагогічної думки. Теоретичними координатами аналізу творів видатних філософів, педагогів, методистів, організаторів шкільництва минулого буде виступати категоріальний апарат, що утворює семантичне поле задачного підходу. Не заглиблюючись у сутнісні характеристики кожного з понять, зазначимо, що основними поняттями такого підходу є "задача", "питання", "вправа", "проблема".

У теорії та практиці педагогічної освіти, у системі психолого-педагогічної підготовки фахівців "задачний" метод відомий досить давно. Ще в Давній Греції в V–IV ст. до н.е. Сократ (469–399 рр. до н.е.) – філософ-ідеаліст на площах та інших публічних місцях вів публічні бесіди з проблем моральності, спонукаючи своїх слухачів шляхом **запитань** та відповідей відшукувати "істину" самим, не даючи їм готових висновків. Пізніше цей метод дістав назву сократівського, з якого розвився метод навчання за допомогою навідних запитань – "сократівська бесіда". Намагаючись викликати "самозародження істини" у свідомості учня, Сократ прагнув покінчити з догматичним методом подачі матеріалу, а місце софістичних лекцій повинна була зайняти "жива" вільна бесіда. При цьому бесіда не мала характеру сентенцій, тобто повчання того, хто знає, того, то не знає. Сократ виступав разом зі своїми учнями "пліч-о-пліч" у спільних пошуках істини [3].

Його учень Платон (427–347 рр. до н.е.) велике значення приділяв грі як засобу виховання та оволодіння соціальним досвідом, у процесі якої діти намагаються розв'язати життєві **задачі**. У своєму творі "Государство" він писав: "...Жодну науку вільна людина не повинна вивчати як раб. Тому не насильницьки викладай... дітям науки, а шляхом гри, тоді ти краще побачиш, хто на що здатен" [3, 226].

Аристотель (384–322 рр. до н.е.) і Демокрит (460–370 рр. н.е.), започатковуючи у своїй філософії діяльнісний підхід, надавали великого значення **вправам** у морально-етичних вчинках. В "Етике" Аристотель стверджував, що тільки та діяльність може бути успішною, яка пов'язана із задоволенням, радістю. Витоками такої діяльності є практика, вчинки. Ці положення філософ особливо пов'язує з вищими щаблями навчання [3, 171].

Один з найвідоміших філософів Давнього Риму Сенека (4 р. до н.е. – 65 р. н.е.) критикував шкільну систему свого часу за формалізм і наголошував на необхідності виховання самостійності мислення. Отримане в школі знання повинно використовуватися для формування власної точки зору, а не перетворюватися на коментар до чужих думок. Користь освіти, вважав Сенека, полягає не стільки в кількості знань, скільки у вмінні їх застосовувати [3].

Таким чином, уже в античній філософії були задекларовані основні ідеї, що покладені в основу задачного підходу до навчання. Це такі, як ідея діяльнісного підходу й необхідності зв'язку теоретичних знань з практичними вміннями та навичками, проблема активності та самостійності особистості в процесі пізнання істини. Був виокремлений суттєвий чинник успішності розв'язання задач – прийняття задачі вирішувачем, і визначена важлива функція задач, що полягає в актуалізації потенційних можливостей та попереднього досвіду учнів у процесі їх розв'язання.

Ці ідеї отримали подальший розвиток у працях учених епохи Відродження та Нового часу: Франсуа Рабле, Томаса Мора, Томмазо Кампанелли.

На особливу увагу заслуговують твори видатних педагогів минулого Я.А.Коменського, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, А.Дистервега.

Великий чеський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670 рр.) сформулював одну з найсуттєвіших дидактичних вимог – принцип ґрунтовності засвоєння учнями навчального матеріалу. Великого значення в реалізації цього принципу він надавав **вправам**. "Тому, що необхідно виконувати, треба вчитися на практиці, – говорив Я.А.Коменський. Хай у школах вчать писати, вправляючись у письмі, говорити – вправляючись у мові, співати – вправляючись у співі, умовиводам – вправляючись в умовиводах і т.п. Треба, щоб школи були ні чим іншим, як майстернями, у яких кипить робота" [4 , 391].

Таким чином, Я.А.Коменський, розвиваючи виголошену античними філософами та педагогами епохи Відродження ідею активності й самостійності учнів у процесі навчання, запропонував один з можливих шляхів її досягнення – засвоєння знань у процесі самостійного розв'язання найрізноманітніших навчальних задач. При цьому роль учителя він вбачав в управлінні цим процесом, а головним засобом управління – приклад учителя, діяльність якого є взірцем для дітей щодо застосування методів пізнання: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, доказу, умовиводу.

Таку ж думку висловив у своєму головному трактаті "Мысли о воспитании" англійський педагог Джон Локк (1632–1704 рр.). Він стверджував, що "...дітей не слід вчити за допомогою правил, які постійно будуть випадати з їх пам'яті. Вимагайте від них усе, що, на вашу думку, вони повинні вміти робити, засвоювати шляхом необхідної практики, прилаштовуючи цю практику до кожного доцільного випадку, а якщо можливо, то й самі створюйте ці випадки" [5, 175]. Останнє положення активно розробляється в такому сучасному й широко вживаному методі навчання, як ситуаційний аналіз або кейс-метод. Суть його полягає в тому, що вчитель чи викладач вищої школи добирає або спеціально конструює навчально-виховні ситуації. Аналізуючи ці ситуації, учень (студент) вчиться застосовувати теоретичні знання для розв'язання життєвих, професійних та інших задач, у результаті чого формується їх компетентність.

Значний внесок у розробку цієї проблеми зробив Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 рр.) – французький просвітитель XVIII століття, представник педагогіки вільного виховання. У романі "Еміль, или о воспитании" він дає настанови педагогу: "Зробіть вашу дитину спостережливою до явищ природи, і ви її скоріше зробите допитливою; щоб підтримати в неї допитливість, не спішіть ніколи задовольняти її. Ставте доступні розумінню дитини **запитання** й надайте можливість розв'язати їх. Хай

вона пізнає не тому, що ви її розповіли, а тому, що вона сама зрозуміла [7,190].

З вищевикладеного виходить, що педагоги епохи Відродження й Нового часу, протиставивши схоластичному вихованню гуманістичне, також зробили суттєвий внесок у розвиток засад задачного підходу до навчання. Вони розглядали задачу як засіб формування пізнавальної активності учнів і розвитку самостійності їх мислення, при цьому особлива роль відводилася задачам дослідницького та творчого характеру. Вони також звернули увагу на важливість використання задачі як засобу закріплення засвоєних знань та встановлення зв'язку теоретичних знань з практичними вміннями та навичками.

Роль практичних завдань у процесі оволодіння знаннями зазначав швейцарський педагог Й.Г.Песталоцці, підкреслюючи при цьому ще одну важливу їх функцію – актуалізація раніше отриманих знань та чуттєвого досвіду. Він вважав, що школа повинна розвивати здібності дітей, їх уміння та навички за допомогою спеціальних систематичних **вправ**. "Під час навчання дитини здійснюється перехід від уважного дотримання правильності будь-якої форми, що пропонується для вивчення, до ґрунтовності у відтворенні її, потім до прагнення будь-яку форму, добре засвоєну в смислі правильності та ґрунтовності, відтворювати з легкістю та витонченістю. Від засвоєння правильності, ґрунтовності та витонченості форми дитина здійснює перехід до свободи й самостійності у виявленні своїх умінь" [6, 356].

З вищевикладеного випливає, що Й.Г.Песталоцці виокремив одну із суттєвих характеристик навчальної задачі – її складність і запропонував послідовність розв'язання задач відповідно до ступеня їх складності: розв'язання задач на засвоєння і відтворення завчених дій; доведення сформованих умінь до автоматизму; виконання завчених дій у мінливих умовах і, на кінець, розв'язання задач, що дають змогу учням проявити свободу і самостійність.

Німецький педагог А.Дистервег (1790-1866 рр.) у "Руководстве к образованию немецких учителей" писав: "...учитель, що застосовує елементарний метод..., виходить з наявного рівня розвитку учня, викликає в нього самостійність завдяки **питанням**, які впливають на його пізнавальні здібності, безперервно його активізують, спрямовуючи до опанування новими знаннями й породженню нових думок... Цей метод є доцільним усюди, де знання повинно бути засвоєне кожним учнем. Тому, якщо професор університету не має бажання або не вміє застосовувати викладання за допомогою питань, він натомість повинен, у крайньому випадку, викладати науку розвивальним способом, тобто елементарно залучаючи слухачів до живого мислительного процесу.

Поганий учитель викладає істину, а хороший учити її знаходити [2, 158].

Проблема задачного підходу до навчання, підготовки вчителя на його засадах знайшла відображення в роботах російських та українських педагогів.

К.Д.Ушинський (1824-1870 рр.) одним з перших поставив питання про підготовку вчителя до розв'язання професійних задач. Він справедливо наголошував, що педагогу недостатньо засвоїти конкретні правила й принципи роботи, йому необхідно також озброїтися знаннями про основні закони людської природи й опанувати вміннями застосовувати їх у кожному конкретному випадку. У статті "О пользе педагогической литературы" він писав: "І медицина, і педагогіка... потребують уміння залучити ці знання до справи" [10, 146]. Домагаючись єдності теорії і практики, К.Д.Ушинський переконував, що "науковий факт не може відмовитися від думки". Борючись проти поверхової, рецептурної педагогіки, учений вимагає, щоб педагогіка базувалася на науковому узагальненні педагогічної практики [10].

Ідеї задачного підходу представлені в роботах теоретиків та організаторів шкільної практики П.Ф.Каптерева, С.Т.Щацького, П.П.Блонського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського.

Важливим є висновок, наприклад, П.П.Блонського про людське пізнання як процес постановки й розв'язання нових **задач, проблем**. Щоб навчитися мислити, стверджував П.П.Блонський, необхідно розвивати здатність ставити питання. **Питання** ж, як підкреслюють філософи, завжди виступає як логічне протиріччя. Звідси виникає необхідність глибше дослідити предмет. Протиріччя – це показник того, що знання про даний предмет або однобічне, або не конкретне. Тому й виникає запитання. Протиріччя – це поштовх до самостійної роботи [1].

В.О.Сухомлинський (1918–1970 рр.), усебічно розкриваючи проблему організації пізнавальної діяльності учнів і керівництва нею з боку вчителя, приділяв велике значення **запитанням** як педагогічному засобу.

"Добувати знання – це означає відкрити істину, відповідати на **запитання**. Добивайтесь того, щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало запитання. Якщо вам удалось цього досягти, – маєте половину успіху" [8, 49].

Та досягти цього не так просто. "Готуючись до уроку, – радить В.О.Сухомлинський, – треба продумати матеріал під цим кутом зору, знайти ті непомітні з першого погляду вузлики, де відбувається зчеплення причинно-наслідкових зв'язків, з яких і народжуються запитання. Адже запитання збуджують бажання знати" [8, 49].

В.О.Сухомлинський розкриває задачну технологію навчання школярів на основі постановки й розв'язання питання, виокремлюючи певні етапи цього процесу. По-перше, необхідно підвести учнів до запитання. "Для цього, – пише В.О.Сухомлинський, – необхідно знати, що треба розповісти, а що залишити недоговореним. Недоговорене – це ніби "приманка" для мислення школярів. Тут немає ніяких рецептів,

придатних на всі випадки. Усе залежить від змісту конкретного матеріалу і від фактичних знань, що вже є в учнів [8, 49–50].

Наступний етап, на думку Сухомлинського, настає, коли перед свідомістю школярів постало запитання. Далі педагог повинен організувати навчально-пізнавальну діяльність так, "щоб з усього запасу знань, що їх опанували учні і на попередніх уроках, і в процесі праці, і під час читання книжок, вибирати знання, потрібні для відповіді на запитання. Ось це залучення наявних уже знань для відповіді на запитання і є добуванням знань" [8, 50].

На завершальному етапі повторення та закріплення знань береться за основу виконання учнями різних практичних завдань – вправ, задач, складання схем тощо. "При цьому вчитель особливо дбає про те, щоб для виконання одного практичного завдання потрібно було знати два чи більше узагальнення. Під час виконання роботи такого характеру відбувається дуже потрібний для розумового розвитку процес трансформації знань – узагальнюючі істини переосмислюються в їх взаємозв'язках і взаємозалежностях" [8, 65].

Таким чином, ми можемо зробити наступні *висновки*. Незважаючи на своєрідність кожної з педагогічних концепцій минулого та розмаїття, притаманних їм проблем, досить чітко окреслюються загальні ідеї, серед яких пріоритетною виступає ідея діяльній основи, що була започаткована у філософії Давньої Греції. Ця ідея дала змогу в подальшому виокремити та обґрунтувати необхідність поєднання теоретичних знань з практичними, що реалізується завдяки розв'язанню відповідних задач; а також необхідність розвитку самодіяльності, активності та творчості учнів у процесі їх навчання.

Цінність надбаних знань учнями класики педагогіки вбачали не в їх кількості, а у вмінні їх застосовувати. Розвиток практичних умінь та навичок пропонували здійснювати, виходячи з актуального рівня знань учнів та знання законів їх розвитку.

Протиставляючи догматичному розвивальне навчання, педагоги-гуманісти розробили систему активних методів навчання, серед яких найбільш прогресивним був питальний або проблемний метод.

Розглядаючи педагогічну діяльність як мистецтво і науку, прогресивні педагоги минулого в роботах, присвячених проблемам підготовки вчителя, звертали особливу увагу на важливість як наукових знань у їх професійній освіті, так і розвитку інтуїції. Вони підкреслювали думку про творчий характер педагогічної діяльності й виступали проти рецептурної поверхової педагогіки. Важливим засобом при цьому виступали педагогічні задачі, у тому числі творчі.

Наявність загальних усталених тенденцій у дослідженнях педагогів минулого щодо задачного підходу до навчання, діяльність котрих розгорталася в різні періоди розвитку педагогічної науки, дає підстави стверджувати думку про їх закономірний характер, що і стало

історичною передумовою сучасної технології задачного навчання професійної діяльності майбутніх фахівців.

Література

1. **Блонский П.П.** Педагогика. – М., 1924.
2. **Дистервег А.** Избр. пед. соч. / Сост. В. А. Ротенберг. – М., 1956.
3. **Жураковский Г.Е.** Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963.
4. **Коменский Я.А.** Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. 1 / Под ред. А. И. Пискунова. – М., 1982.
5. **Локк Д.** Мысли о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. ввводн. ст. А. И. Пискунов. – М., 1981.
6. **Песталоцци И.Г.** Избр. пед. произв.: В 3 т. – Т. 3 / Под ред. М. Ф. Шабаевой. – М., 1965.
7. **Руссо Ж.-Ж.** Пед. соч.: В 2 т. – Т. 1 / Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий. – М., 1981.
8. **Сухомлинський В.О.** Сто порад учителям. – К., 1988.
9. **Талызина Н.Ф.** Модель специалиста // Сов. педагогика. – 1989. – № 7. – С. 12–18.
10. **Ушинський К.Д.** Вибрані пед. твори: У 2 т. – К., 1989.

In the article the author tells about historical –pedagogical aspects of appearing and development of teaching students and pupils on the plot of tasks, problems and questions. Tells about the works of antic philosophies, the teachers of Reborn epoque and a New Time (Socrat, Aristotle, Democrit, Komenskiy, Locc, Disterweg), ideas of Ushinskiy and Sushomlinskiy were observed and their meaning for the modern education.

УДК 371.132 : 378.03

А. Н. Чиж, Н. Н. Чернуха

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Внеучебная деятельность студентов есть проявление социальной активности, целенаправленное отражение и преобразование окружающего мира. Внеучебная деятельность будущего учителя обладает такими чертами, как сознательность (целеполагание), продуктивность, общественный характер. Это достаточно сложная и многоплановая система. Формирование личности специалиста осуществляется в процессе социализации индивида и направленного профессионального воспитания, т. е. освоения ими социальных норм и функций (социальных ролей) посредством овладения многообразными видами и формами деятельности.

В нашей статье кратко будут изложены следующие направления внеучебной деятельности: учебная и исследовательская, общественно-педагогическая, трудовая (производительный труд), художественно-

эстетическая. Подробный анализ всех названных направлений внеучебной деятельности студентов педагогических вузов позволяет сделать принципиально важный вывод о том, что все эти направления объединяет четко выраженная профессионально-педагогическая направленность.

Направленность деятельности определяется направленностью личности. Под направленностью личности мы понимаем совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно не зависящих от сложившейся ситуации.

Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека.

Итак, направленность личности – это устойчивая доминирующая система мотивов, интересов, убеждений и т. д. Направленность личности проявляется в направленности ее деятельности. Для внеурочной деятельности студентов педагогических вузов характерна ее специфическая профессиональная направленность, т. е. педагогическая направленность, что подтверждается результатами проведенного исследования. Рассмотрим это на примере некоторых направлений внеучебной деятельности будущего учителя.

В результате проведенного нами исследования установлено, что в опыте работы педагогических вузов страны важное место отводится самостоятельной научно-исследовательской работе будущих учителей. В тематике научно-исследовательской работы ведущее место занимают вопросы, связанные с изучением курсов педагогики, психологии и методик преподавания школьных учебных предметов. Направленность тем НИРС отражает сущность и специфику именно педагогического профессионального учебного заведения.

Отбор наиболее актуальной проблематики исследования, направленность методики и организации исследования на открытие новых научных фактов, закономерностей педагогических явлений, поиск путей оптимизации учебного процесса, его демократизации и гуманизации, последовательное применение системно-структурного, т. е. рассмотрение объекта исследования как системы и выявление ее элементов – все это свидетельство именно педагогической направленности в НИРС.

Овладевая методами научно-педагогического исследования, будущий учитель обретает сумму педагогических умений, способствующих развитию его творческого потенциала, формированию научного стиля мышления.

Студенты в результате исследовательской работы приходят к пониманию того, что усвоение готовых знаний без овладения деятельностью, в результате которой эти знания получены, формирует догматическое, авторитарное и в конечном счете антидиалектическое мышление.

В системе подготовки учителя к его профессиональной деятельности исключительно важное значение имеет формирование научного стиля мышления. Анализ самостоятельной исследовательской деятельности студентов (при активном руководстве преподавателей кафедр) показал, что первокурсники не имеют четких представлений о двух основных видах знания. Предметные знания о внешнем мире – это знания-описания (факты, законы, теории), которые описывают, объясняют мир, каким он нам является на современном уровне познания. Другой вид знания – это знания-предписания (методы познания), которые предписывают познающему субъекту (студенту, ученику), что и как он должен делать, чтобы овладеть предметными знаниями. Знания-описания и знания-предписания – это не два ряда параллельных знаний, но предметная и операциональная стороны целостного научного знания (Ю. В. Сенько). И между ними есть глубокая внутренняя связь (Н. Ф. Галызина).

Полноценное овладение научными знаниями включает в себя усвоение принципов и методов получения этого знания, а также его практического использования.

Овладевая научным знанием в единстве его предметной и операциональной сторон, будущие учителя усваивают и определенный подход к процессу и результатам учебно-познавательной деятельности. Этот подход при целенаправленном его формировании становится достоянием специалиста, стилем его педагогического мышления.

Если у будущего специалиста-учителя в процессе его вузовской подготовки будет сформирован современный научный стиль мышления, то в своей практической деятельности он с успехом может формировать подобный стиль мышления у своих учеников.

Педагогическая направленность научно-исследовательской работы будущих учителей, которая проявляется, в частности, в формировании стиля мышления, – составная часть их профессионально-личностного развития. Как справедливо отмечают ученые, особенностью современного научно-теоретического мышления является ориентация не только на получение новых знаний, но и на их внедрение в практику, в производство. Четко выраженные мировоззренческие установки, диалектичность, непосредственная связь с жизнью, характерные для современного стиля мышления, позволяют рассматривать приобщение студентов (учащихся) к его основам не узкоинтеллектуально, но как один из путей воспитания гуманной, социально активной, творческой личности [1].

Из выпускников общеобразовательных школ немногие станут научными работниками, но стиль мышления, сформированный учителями в процессе обучения, будет проявляться в любом виде деятельности, оказывая влияние на ее протекание и результаты. Рассмотрим далее проявление тенденции профессионально-

педагогической направленности в производительном труде будущих учителей.

Для концепций педагогического образования, как показало наше исследование, характерна установка на необходимость формирования профессиональной готовности учителя к трудовому воспитанию школьников на этапе вузовского образования. При этом имелась в виду не подготовка преподавателя труда и мастера производственного обучения, а формирование у учителя, независимо от его предметной специализации, профессиональной готовности к реализации задач трудового воспитания школьников. Трудовое воспитание, выполняя системообразующие функции целостного педагогического процесса, выступает ведущим фактором развития личности будущего учителя (С. А. Губина, В. И. Щеголь).

Практическая подготовка будущего учителя к трудовому воспитанию школьников включает в себя педагогическую практику, общественно полезную деятельность и производительный труд студентов.

В разнообразных формах производительного труда, и в первую очередь в студенческих трудовых объединениях, будущие учителя не просто трудятся, но и овладевают на практике сложной системой трудового воспитания: у них накапливается трудовой опыт, формируются трудовые умения и навыки, желание и потребность трудиться. У студентов формируются трудовые моральные ценности, что создает предпосылки для самоутверждения их как специалистов, которым необходимо профессионально эффективно передать знания и навыки своим воспитанникам.

Таким образом, эффективно организованный производительный труд студентов, имеющий профессионально-педагогическую направленность, способствует развитию профессионально-личностных качеств будущего учителя, необходимых для трудового воспитания школьников. В деятельности учителя по трудовому воспитанию школьников особую роль играют организаторские функции. Включение будущих учителей в различные виды внеучебной трудовой деятельности дает возможность приобщать их и к такой важной части трудового воспитания, как профессиональная ориентация.

Опыт ряда педагогических вузов и наш личный опыт говорит о том, что роль и значение производительного труда студентов (как одного из направлений внеучебной деятельности), как и сама его организация, требуют пристального внимания и серьезной научной разработки. И в первую очередь это связано с глубокими социально-экономическими преобразованиями, происходящими в настоящее время в Украине.

Профессионально-педагогическая направленность внеучебной деятельности студентов достаточно четко прослеживается во всех ее

формах и видах, но наиболее ярко как тенденция она проявляется в общественно-педагогической деятельности будущих учителей. В ряде исследований, а также опыте работы педагогических вузов доказана эффективность влияния общественно-педагогической деятельности на процесс профессионального становления будущего учителя.

Общественно-педагогической работе, как показало исследование, принадлежит особое место в формировании и развитии профессионально-личностных качеств будущего специалиста – учителя-воспитателя. В процессе профессионального становления личности будущего учителя общественно-педагогическая деятельность выполняет когнитивную, коммуникативную и воспитательную функции. И это проявляется наиболее эффективно, если учитывается специфика факультета, особенности региона и социальной среды, в которой проходит данная деятельность, обеспечивается своевременная пропедевтическая подготовка студентов.

Выделенные и обобщенные в процессе проведенного исследования критерии и уровни сформированности обобщенных профессиональных умений, освещенных в процессе общественно-педагогической практики (диагностические, прикладные, аналитико-исследовательские), являются показателями готовности будущего учителя к определенной стороне своего профессионального труда [2].

Профессионально-педагогическая направленность как тенденция художественно-эстетической внеучебной деятельности студентов проявлялась в своей специфической форме. Свойство интеллигентности, присущее учителю, не дается механически вместе с дипломом о профессиональном образовании. Оно приобретает в результате громадной внутренней работы разума, чувств и воли, повседневного труда по освоению богатств культуры, по выработке чувства социальной ответственности и творческого использования всех знаний, способностей и убеждений в разносторонней деятельности.

Наиболее общей целью эстетического воспитания студентов педагогического вуза является формирование и развитие у будущего учителя высокого уровня личной эстетической культуры и творческих установок деятельности. Развивая эстетическое отношение к труду, природе, социально-политической деятельности, науке, искусству, общению, спорту, эстетическое воспитание формирует творческий потенциал личности. Эстетическое развитие студента – будущего учителя предполагает не автоматическое принятие всей массы эстетической информации в ее противоречивости и сложности, а ее целенаправленное и избирательное присвоение в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Наивысшая степень сформированности эстетических критериев отражает способность личности грамотно, свободно и полно судить о разнообразных эстетических явлениях, оценивать и квалифицировать их, а также строить свою творческую деятельность в соответствии с

социально значимыми эстетическими нормами совершенства и красоты. Для личности учителя, кроме этого, необходимы еще знания и умения, чтобы научить своих воспитанников осваивать эстетические нормы гуманистического образа жизни и художественную культуру. Для будущего учителя очень важно осознать: единство познавательного и творческого начала в эстетической культуре – это основа, на которой строится эстетическое развитие школьников.

Как было установлено в ходе исследования, у части студентов педагогических вузов не выработана постоянная потребность в общении с искусством. Но для профессионально-личностного развития крайне важно качество сочетания профессиональных, эстетических, нравственных интересов. Принцип развития гуманистической личности учителя основан как раз на полной и свободной реализации всех сущностных сил и способностей человека. Не случайно в профессионально-педагогической деятельности находит выражение система индивидуальных эстетических отношений человека к действительности, поэтому деятельность и становится эстетической по характеру и творческой направленности. В педагогических вузах, как показывает исследование, осуществляется процесс формирования у студентов эстетического отношения к своей профессии, к труду в целом. Вся работа в этом направлении проводится в основном во внеучебное время. Профессионально-педагогическая направленность эстетической деятельности будущих учителей более всего проявляется в творческих, художественных, самодеятельных и любительских объединениях. Степень активности занятий студентов в творческих художественных коллективах – это конкретный показатель эффективности организации эстетического воспитания будущего учителя.

Участие в разнообразных творческих коллективах, работа в студенческих клубах, подготовка и проведение смотров-конкурсов, творческих отчетов, семинаров, выставок и фестивалей – все это творчески обогащает будущего учителя.

Для современного периода характерно углубление и расширение связей с профессиональными коллективами, творческими союзами, приглашение в качестве руководителей высококвалифицированных специалистов, подлинных мастеров-педагогов, влюбленных в свое дело, умеющих целенаправленно формировать культуру мышления и чувств будущих учителей. Проблема возвышения духовных потребностей студентов, организации различных форм внеучебной работы, роста культуры досуга, всемирного развития студенческого самоуправления характерны для всех педагогических вузов, работа которых изучалась нами в процессе исследования.

В педагогических вузах Луганска, Славянска сложилась определенная система эстетического воспитания будущего учителя, смысл которой заключается как в формировании эстетической культуры

студентов, так и в вооружении их необходимыми профессионально-педагогическими знаниями, умениями и навыками для эффективной творческой работы по эстетическому воспитанию школьников. Для реализации одним из важных элементов системы используется практическая работа студентов по эстетическому воспитанию в детских садах, школах, клубах, библиотеках и т. п.

Исследуя проблему внеучебной деятельности студентов и определяя ведущие тенденции этого процесса, нельзя обойти вниманием студенческое самоуправление.

В контексте данной статьи отметим, что студенческое самоуправление является фактором развития профессионально-личностных качеств будущего учителя, фактором его готовности к воспитательной работе в школе.

Самоуправление как одно из важных направлений внеучебной деятельности студентов педагогических вузов предполагает развитие у будущих учителей умений и навыков организации деятельности школьников по созданию и оптимальному функционированию ученического самоуправления. Студенческое самоуправление в педагогическом вузе приобретает профессионально ориентированный характер.

Таким образом, эффективность системы студенческого самоуправления связана, как отмечают исследователи [3], с развитием как общих психолого-педагогических условий, так и специальных. Исследование показывает, что готовность к самоуправленческой деятельности служит одним из показателей готовности будущего учителя к эффективному выполнению своих профессиональных педагогических функций. Это проявляется в способности будущего специалиста добровольно и сознательно реализовать требования управленческого характера, осуществлять такую деятельность, в которой проявляется гармония личных и общественных интересов.

Кратко рассмотренные выше материалы исследования являются доказательством того неоспоримого факта, что все направления внеучебной деятельности студентов педагогического вуза должны иметь ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность. Мы видим в этом одну из ведущих тенденций внеучебной деятельности будущих учителей в XXI веке.

Литература

1. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля учащихся. – М., 1968. – С. 15–16.
2. Совершенствование психолого-педагогической и методической подготовки студентов педвуза. – Иркутск, 1989. – С. 90–97.
3. Интенсификация учебно-воспитательного процесса в высшей школе: Тез. докл. науч.-практ. конф. – Белгород, 1988. – С. 48–50.

The problem of future teachers' training in out-of-school activities and its directions are examined in the article. The short analysis of directions of students' out-of-school activities is given here. The above mentioned analysis helped to come to the important conclusion that all those directions clearly express professional-pedagogical orientation.

УДК 911.912.2

М. А. Шегута

ОСВІТА Й НАУКА В РОСІЇ ТА УКРАЇНІ XVIII – XIX СТ.: ПЕДАГОГІЧНІ Й НАУКОВІ ЗВ'ЯЗКИ

Російський народ створив велику культуру світового значення. Але інтенсивний розвиток її почався з кінця XVIII – початку XIX ст. Зовсім не випадково XIX ст. у Росії нарекли "срібним". І непересічний внесок у розвиток російської культури вчинила ціла плеяда української інтелігенції. Саме цій проблемі присвячена пропонована замітка.

Про культуру Росії XVII ст. академік А.Піпін свідчить так: "... там були (він має на увазі московське життя – М.Ш.) церковний фанатизм, вороже ставлення до науки, упертий застій, моральне дикунство та озлоблення..." [1]. А Петро I скаржився патріарху: "Священики в нас грамоти мало знають... Якби їх... у науку в Київ послати, у школи..." [2]. Іван Огієнко відзначає, що тоді друкарня на всю Росію була одна, у Москві (тим часом як в Україні їх було двадцять чотири), і та постійно постачала самі тільки церковні книжки – нічого іншого давня московська друкарня не знала. Зовсім не випадково першодрукар Іван Федоров утік з Москви в Україну, де в Острозі надрукував десятки книг. Навіть у XVII ст. у Московщині на науку дивились як на "порождение исконного врага человеческого рода – дьявола" (П.Морозов).

Після Переяславської угоди Росія з напівазіатського невеликого князівства перетворилась у велику державу, приєднавши українські землі, а потім і Крим. Але ще до цього з Московії стали звертатися по допомогу до київських учених. А після Переяслава рух учених з України до Москви значно збільшився. І.Огієнко наголошує, що "земляки ці наші понесли культуру свою на далеку північ, збудили її від віковичного дрімання і заклали там міцні підвалини нової культури" [3]. У XVIII ст. українці йшли до Москви з примусу і добровільно, бо там відкривалася ширше поле для діяльності. Та й вищість української культури змушений був визнати навіть Петро I. Як відомо, у ті часи в Росії домінуючою формою суспільної свідомості була релігія, не випадково *А.Піпін* нагадує про релігійний фанатизм і мракобісся. Численні храми й монастирі мали велику потребу в письменних служителях. Тому й перші потоки українців у Росію пов'язані саме з

церковними справами. *Н.Полонська-Василенко* відзначала, що в Синоді на керівних посадах було багато українців. Був час, коли всі єпископські кафедри Росії займали українці. "Більша частина єпископів, – продовжує *Н.Полонська-Василенко*, – сприяли поширенню освіти. Єпископи-українці засновували семінарії та інші школи. *Гаврило Бужанський* був префектом Слов'яно-Греко-Латинської Академії; *Сильвестр Гловацький* – ректором Казанської Колегії; *Варлаам Ієницький* заснував семінарії в Суздалі, Пскові, Коломиї, Астрахані; *Веніамін Григорович* та *Іларіон Рогалевський* поклали підвалини Казанській Духовній Академії; *Амвросій Юшкевич*, майбутній президент Синоду, заснував Новгородську семінарію; *Гедеон Вишневський* заснував Слов'яно-Латинську школу в Смоленську й школи в Дорогобуші, Рильську, Білій, Вязьмі; *Лаврентій Горка* заснував семінарію у В'ятці; *Герман Коцєвич* – Слов'яно-Латинську школу в Холмогорах (пізніше її переформовано на Архангельську семінарію); *Арсентій Моцієвич* заснував семінарію в Ярославі; *Серапіон Латушевич* – семінарію у Володимирі на Клязьмі; *Кирило Флоринський* – семінарію в Троїцько-Сергієвому Посаді" [4].

Українських учителів було багато в новозаснованих у Росії школах. *Н.Полонська-Василенко* пише, що українські вчителі приносили свої методи навчання, підручники, українську вимову, яка панувала в Москві у XVIII ст. Письменник Сумароков скаржився, що українці-педагоги заснували російську мову, тому що всі школи були переповнені ними. Академік *О.Шахматов* писав з цього приводу: "Батьківщина нашої великоруської мови – Болгарія. Але утворилась вона в Києві, де на неї благодатно вплинуло народне середовище" [5].

Значну роль в україно-російських відносинах відіграла Києво-Могилянська академія. XVII–XVIII століття позначене припливом російської молоді до цього першого в східнослов'янських краях вищого навчального закладу. Тут навчались навіть діти російської знаті, яка жила в Україні. Наприклад, син Київського воєводи *П.В.Шереметьєва Борис Петрович Шереметьєв*, пізніше відомий сподвижник Петра I, фельдмаршал. Тут також навчались такі відомі діячі російської науки і культури, як *К.І.Щепін*, *А.Денисов*, *М.В.Ломоносов*.

Київським ученим належить почесна роль в організації вищої школи в Росії. У 1701 р. була відкрита Слов'яно-Греко-Латинська академія. Визначальну роль у її відкритті відіграв викликаний до Москви вихованець і професор Києво-Могилянської академії *Стефан Яворський*, який став першим протектором цієї академії. А за період з 1701–1762 рр. до Московської академії на викладацьку роботу було запрошено або виїхало під тиском наказів Синоду 95 викладачів. Були випадки, коли на викладацькі посади брали навіть студентів старших курсів Київської академії [6].

Визначальну роль Києво-Могилянської академії в організації освіти в Росії змушений був визнати навіть *В.Г.Бєлінський* –

"несамовитий Віссаріон", який у цілому був негативно настроєний проти українства, називаючи українців не нацією, народом, а племенем і взагалі відмовляючи українській мові в праві на існування: "З цієї точки зору Київська академія має історичну важливість. Взагалі історія цього закладу... тісно пов'язана з історією... нашої руської освіти протягом півтора століття. Однією своєю стороною російська освіта і сьогодні ще пояснюється впливом Київської академії, бо всі наші великоруські духовні училища або засновані її учнями, або затверджені в душі її вченості".

Вихованець Києво-Могилянської академії *Стефан Яворський* на запрошення Петра I приїхав до Москви, був там митрополитом Муромським і Рязанським, а з 1702 р. місцеблюстителем патріаршого престолу. Значну роль у становленні російської культури зіграв *Феофан Прокопович*. Професор і ректор Києво-Могилянської академії, людина з європейською освітою, він став на чолі "вченої дружини" Петра I. Ф.Прокопович стояв у витоках Петербурзької академії мистецтв і Російської Академії Наук.

У 1802 р. у Києво-Могилянській академії було відтворено дворічний медичний клас, у якому читалися курси анатомії, фізіології, хірургії й проводилися практичні заняття. Немало вихованців академії стали відомими медиками в Російській імперії. Найзначнішими з них були такі.

Полетика Іван Андрійович (1726–1789). Родом з Полтавщини. Після закінчення Києво-Могилянської академії вчився за кордоном. Першим серед українців одержав звання доктора медицини, працював професором академії в Кельні (Німеччина), а потім очолював Петербурзький генеральний сухопутний шпиталь.

Амбодик Нестор Максимович (1742–1812). Основоположник акушерства, медичної ботаніки й фізіології. Родом з Полтавщини. Після закінчення академії продовжував навчання за кордоном. Повернувся до Петербурга й був головним акушером міста. Автор першого вітчизняного керівництва з акушерства і педіатрії "Искусство повивания, или наука о бабьем деле", по якому вчилися кілька поколінь лікарів і акушерок. Він також став основоположником російської наукової медичної термінології, успішно працював у галузі медичної ботаніки.

Самойлович Данило Степанович (1742–1805) народився на Чернігівщині. Після закінчення академії захистив докторську дисертацію в Шпитальній школі Петербурга. Він довів бацілоносійство людини, можливість протичумної прививки, був почесним членом двадцяти зарубіжних академій.

Киянин *Козицький Григорій Васильович* (1724–1775) у Петербурзі викладав латинь і грецьке красномовство в університеті. Друкував власні твори. Деякий час був статс-секретарем Катерини II. Внесок у культуру Росії його чималий. Використавши своє становище,

він організував "Собрание, старающеся о переводе иностранных книг" при Академії наук. Близько 100 перекладачів-учених, педагогів під керівництвом Козицького переклали й опублікували 112 книг, здебільшого загальноосвітнього значення з історії, географії, твори грецької і римської класичної літератури, а також французьких просвітителів – Монтеск'є, Вольтера, Дідро, Руссо та ін., що мало виключно важливе значення в поширенні ідей Просвітництва в Росії.

Серед численних державних діячів Росії, що були українського походження, насамперед слід назвати П.В.Завадовського, який був міністром освіти, а з 1810 – Головою Державної Ради. Будучи головою Комісії народних шкіл, П. Завадовський чимало зробив, щоб учителями в російських школах були саме українці. У 1789 р. він писав Київському митрополиту: "Між усіма присланими на посади вчительські в Комісію в різні часи з різних духовних семінарій людьми найкращими, найздібнішими завжди виявлялись ті, що навчались у Київській академії". І просив надалі присилати на вчительські посади українців.

У кінці XVIII ст. одним з перших українських вчених у Росію приїхав *Орлай Іван Семенович*, який раніше вчився в Пештському, Віденському, Кенігсберзькому та Юр'ївському університетах. У Петербурзі отримав диплом лікаря і був направлений удосконалювати знання до Відня. Потім працював гофхіруром імператорського двору, а також ученим секретарем медико-хірургічної академії. Саме йому належить ініціатива запрошення до Росії українців М.А.Балудянського, П.Д.Лодія, В.Г.Кукольника [7].

Лодій Петро Дмитрович, родом із Закарпаття (1764–1829), був професором Львівського університету, викладав філософію (логіку, етику, метафізику) у т. зв. *Studium Ruthenum*, де викладання велось не латинською, як звичайно, а українською мовою. Але викладачів українською мовою не поважали, платили значно меншу зарплатню, позбавляли професорських пільг, ставились до них презирливо. Лодій деякий час обіймав посаду професора кафедри метафізики, логіки і етики Краківського університету, а в 1803 прийняв запрошення з Петербурга. Спочатку працював професором педагогічного інституту, коледжу, на базі якого у 1819 р. був створений університет, Лодій став одним з перших його професорів. Викладав філософські дисципліни й право. Його підручник з логіки на ті часи був найкращим у Росії.

Балудянський Михайло Андрійович відзначився в російській науці насамперед у галузі політичної економії та правознавства, вважався одним з кращих професорів університету, його лекції користувались надзвичайним успіхом у студентів.

Чимало вчених, які потім працювали на терені російської освіти та науки, виховала Київська Духовна Академія, відкрита у 1819 р. замість Києво-Могилянської академії. Одним з перших був *Іван Олексійович Борисов* (1800–1857), який по закінченні КДА був переведений інспектором та професором церковної і грецької мови до

Санкт-Петербурзької духовної семінарії і ректором Петербурзького духовного училища. З 1826 р. – екстраординарний професор Петербурзької духовної академії (а в 1830 р. повернувся до Києва, де став ректором КДА). Дослідники відзначають, що за час ректорства Борисова в академії склалися особливо сприятливі умови для наукової роботи. Він створив передумови для зростання плеяди вчених, що становили основу Київської релігійно-філософської школи: В.Карпова, О.Новицького, Й.Михневича, П.Авсенєва, С.Гогоцького. В.Карпов працював у Київській, а потім Петербурзькій академії.

Значну роль у становленні російської освіти й культури відіграв випускник КДА *Памфіл Данилович Юркевич* (1826–1874). 35 із 48 відпущених йому долею років П. Юркевич жив і творив в Україні. У зв'язку з цим Д.Чижевський відзначав, що Юркевичеве "українське походження" яскраво відбивалося в характері та мові впродовж цілого життя (Див.: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – Нью-Йорк, 1991. – С. 154). Спочатку, по закінченні академії, Юркевич працював її професором. Юркевич був не тільки видатним мислителем, а й письменником і прекрасним викладачем. Його лекції користувались надзвичайним успіхом у студентів. Про це свідчить відомий російський історик Василь Ключевський та російський філософ Володимир Соловйов, які слухали його лекції. У КДА П.Юркевич викладав історію філософії та німецьку мову. З 1861 р. – він у Московському університеті був професором, а з 1869 р. – деканом історико-філологічного факультету. Навіть, якби з усіх учнів Юркевича виріс тільки один В.Соловйов – відомий релігійний філософ, то й цього було б досить, щоб поцінувати внесок П.Юркевича в скарбницю російської культури. Сьогодні можна сказати, що П.Д.Юркевич вніс у російську культуру традиційний український струмінь духовного пошуку та високоінтелектуального просвітництва.

Значне місце в історії університетської російської освіти належить *Георгію Івановичу Челпанову* (1862–1936), походженням з Маріуполя. Він закінчив Новоросійський університет, працював професором філософії і психології Київського університету. У 1907 р. переїхав до Москви, став професором психології Московського університету. У 1912 р. заснував і був директором першого в Росії інституту психології. У спадщині Г.Челпанова, крім наукових праць з філософії, психології, естетики, – підручники з логіки та психології, за якими вчилися кілька поколінь студентів. Ці підручники неодноразово перевидавались.

Микола Якович Грот (1852–1899) був професором Ніжинського історико-філологічного інституту, а потім – Новоросійського університету в Одесі. Як учений і педагог, отже, він склався в Україні. У 1886 р. М.Я.Гром переїздить до Москви, де обіймає посаду професора університету. У Росії його знали не тільки як ученого й педагога, а й як організатора науки, він був головою Московського психологічного

товариства, першим редактором журналу „Вопросы философии и психологии».

Перелік українців, які працювали на терені російської культури, можна продовжувати. Але ясно одне: внесок українських учених і педагогів у російську науку й освіту настільки значний, що його важко переоцінити. Крім того, чимало українців, добре знаючи іноземні мови, працювали в закордонних місіях при дворах та посольствах в Голландії, Угорщині, Варшаві, Відні, Берліні, Дрездені, Парижі тощо. Професором і ректором Петербурзької академії мистецтв був скульптор Іван Мартос (1752–1835), академік скульптури, українець за походженням. У його творчому доробку: пам'ятник Катерині II в Катеринославі, Ришельє – в Одесі, Потьомкіна – у Херсоні. Скульптором був у Петербурзі й Михайло Козловський (1753–1802). Росіянам він запам'ятався пам'ятником Суворову в Петербурзі.

Н.Полонська-Василенко наголошує, що українцями за походженням були люди, які стали гордістю культури. Українцем був видатний математик О.О. Остроградський (навчався в Харківському університеті). Українцем був видатний педагог К.Ушинський, з України походив академік Російської, Чеської, Паризької та Української академії наук, учений світового значення, основоположник геохімії та біохімії В.І. Вернадський. Знатний релігійний філософ Володимир Соловйов походив від роду Г.С. Сковороди по матері, походив він з українського роду й по батьківській лінії.

Художники Рєпін, Врубель, Ге, Маковський теж були українського походження. Українцями були відомі співаки І.Козловський, Л.Собінов, письменник В.Гаршин, українцями були також М.Гоголь та Ф.Достоевський, О.Толстой був потомком гетьмана Кирила Розумовського.

Отже, у той злет російської культури, за який XIX ст. у Росії назвали „срібним”, значний внесок зробили українці.

Література

1. **Пыпин А.** История русской литературы. – Изд. 2-е. – СПб., 1902. – Т. 2. – С. 257. 2. **Морозов П.** Феофан Прокопович. – СПб., 1980. – С. 61. 3. **Огієнко І.** Українська культура. – К., 1991. – С. 68. 4. **Полонська-Василенко Н.** Історія України: У 2 т. – К., 1995. – Т. 2. – С. 236. 5. **Шахматов А.** Очерк современного русского литературного языка. – СПб., 1913. – С. 59–60. 6. **Козуля О.Я.** Києво-Могилянська академія. – К., 1991. – С. 39. 7. **Русин П.В.** Внесок українських вчених Закарпаття в розвиток науки, освіти і культури Росії (перша половина XIX ст.) // Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій. – К., 1993. – С. 28.

Russian people created a great culture of worldwide importance. But its intensive development began only at the end of 18th – at the beginning of the 19th centuries.

The whole pleiad of Ukrainian intelligentsia made a great contribution to its development.

УДК 796.011.3 – 057.87.4

Ю. А. Штана, А. М. Брусак

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ ЗАИКАНИЕМ

В настоящее время имеется довольно значительное число детей, страдающих заиканием, которые обучаются как в специальных, так и в общеобразовательных школах.

Ряд исследователей (С. Ляпидевский, В. Селиверстов, М. Зеeman и др.) отмечают, что в комплексе лечения и воспитания заикающихся физические упражнения являются одним из основных лечебных факторов. Они создают бодрое настроение, способствуют повышению дисциплинированности, собранности, содействуют нормализации функций ВНС, отвлекают внимание от болезненных ощущений, создают фон, на котором может успешно проводиться работа по формированию правильных речевых навыков. Вместе с тем занятия физическими упражнениями в речевых школах-интернатах еще не в полной мере используются как средства коррекции вторичных отклонений в физическом и психическом развитии детей.

Недостаточно исследовано влияние на организм и речевую функцию заикающихся детей упражнений в зависимости от их структуры, объема и интенсивности.

Занятия физическими упражнениями с данным контингентом детей должны строиться с учетом особенностей и уровня физического развития, психомоторики. Особое внимание нужно уделять тем упражнениям, которые оказывают благоприятное влияние на состояние ЦНС и речевую функцию.

В обосновании методики физического воспитания учащихся речевых школ-интернатов (заикание) мы основывались на трех критериях: 1) особенностей психики и психомоторики этих детей; 2) влияния отдельных физических упражнений на речевую функцию детей; 3) уровня физической подготовленности.

По первому критерию, основываясь на педагогических наблюдениях и данных специальной литературы, мы учитывали следующие особенности психики и психомоторики:

- пониженное внимание, неумение вслушиваться в инструкцию, концентрировать внимание, своевременно реагировать на сигнал;
- пониженная способность к волевому усилию;
- пониженная способность к восприятию нового материала;
- недостаточность координации, способность поддерживать темп и ритм движения;
- повышенная утомляемость, отказ от выполнения упражнения при появлении первых признаков утомления.

По второму критерию (влияние отдельных упражнений на детей с заиканием) при построении методики занятий учитывались следующие особенности реакции этих детей:

- благоприятная реакция со стороны речевой функции на различные по направленности физические упражнения (силовые, скоростно-силовые, на выносливость), выполненные в полном объеме до появления первой стадии утомления;
- отрицательная реакция при выполнении упражнений до полного утомления, неспособность их продолжать («до отказа»);
- отрицательная реакция (со стороны речевой функции) при выполнении новых, особенно сложных упражнений;
- быстрое снижение интереса к занятиям, особенно если что-то не получается или получается хуже, чем у других;
- выраженная положительная реакция на одобрительное замечание преподавателя относительно успехов и прогресса в физических упражнениях;
- стремление выполнить те упражнения, которые лучше получаются.

По третьему критерию (уровень физической подготовленности) при построении методики занятий учитывались следующие особенности:

- отставание в развитии всех основных двигательных качеств, особенно силы и выносливости;
- особо значительное отставание в развитии ловкости;
- недостаточный уровень двигательных умений и навыков;
- пониженная мотивация (желание) к занятиям физическими упражнениями.

Учитывая вышеизложенное и необходимость построения занятий физическими упражнениями с коррекционной направленностью, работа по физическому воспитанию должна, с одной стороны, строиться с целью улучшения физической подготовленности, общего состояния здоровья, закаливания организма, увеличения всех его функциональных возможностей, с другой – путем благоприятного воздействия на НС детей способствовать коррекции дефекта речи.

Процесс физического воспитания располагает большими возможностями для формирования нравственности, воспитания «чувства локтя», дружбы, формирования понятия прекрасного. Выполнение активных двигательных действий, связанных с необходимостью

преодолевать различные трудности, воспитывает у детей инициативность, решительность, смелость, укрепляет волю. В коллективных занятиях, особенно играх, дети получают яркие представления о значении дружных совместных действий, товариществе.

Физические упражнения в специальной речевой школе-интернате могут применяться не только на уроках физической культуры. Для создания оптимального гигиенического и коррекционно-воспитательного режима во всем учебно-педагогическом процессе школы особенно важное значение приобретают дополнительные физкультурно-оздоровительные мероприятия, проводимые в форме утренней гигиенической гимнастики, физкультурных пауз, минуток, спортивных праздников и т. п.

Все мероприятия должны носить коррекционную направленность и решать задачи повышения умственной и физической работоспособности.

В коррекционно-воспитательной работе с заикающимися детьми должны использоваться педагогически оправданные, экспериментально проверенные средства и методы физического воспитания. Учитывая нарушения взаимодействия процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе, нарушения вегетативной нервной системы, должны использоваться упражнения, нормализующие их функционирование.

Методика построения занятий должна определяться присущими данному контингенту детей особенностями психомоторики, восприятия и понимания материала, необходимостью вести повседневную коррекцию нарушений, воспитывать морально-волевые качества на основе развития двигательной сферы, укрепления волевой деятельности путем выработки стимулов поведения, усиления внимания путем развития интереса.

С учетом того что физические упражнения, по-разному организованные, могут в разной степени влиять на состояние центральной нервной системы (возбуждают, тонизируют, угнетают), крайне важным становится подбор и применение их на занятиях в зависимости от особенностей организма учащихся.

Известно, что в первой части урока (вводной) решаются задачи постепенной подготовки к предстоящей работе всех систем и функций организма, а также осуществляется обучение движениям, сообщение теоретических сведений и др. Нагрузка здесь должна быть умеренной, подбор упражнений, их чередование, дозировки – учитывать как уровень подготовленности, так и возможности благоприятного влияния на нервную систему. Особое место должны занимать упражнения, способствующие сглаживанию вторичных отклонений в психомоторике детей, их двигательной сфере. С этой целью в большей мере включаются в разных сочетаниях упражнения на координацию движений, внимание, требующие сохранения равновесия, умения оценивать силовые,

временные и пространственные параметры. В конце вводной части проводится комплекс общеразвивающих упражнений на все мышечные группы или подбираются упражнения, направленные на преимущественное развитие силы, гибкости, координации и др. Кроме этих упражнений мы включали упражнения парадоксальной дыхательной гимнастики, часто вводили статические позы без отягощения и с небольшим грузом. В конце комплекса проводили бег на месте (по самочувствию) с переходом на ходьбу и дыхательные упражнения.

В основной части урока решаются задачи, связанные с освоением техники доступных упражнений, воспитанием двигательных качеств, ведется целенаправленная работа по коррекции отстающих двигательных качеств, моторных нарушений, работа по обогащению словарного запаса и т. п. В основную часть лучше включать материал из разных разделов программы, игр, гимнастики, легкой атлетики. Планировать необходимо проведение 2–3 видов упражнений, которые в зависимости от подготовленности детей и их особенностей выполняются разными «дозами». Применение различных вариантов круговой тренировки значительно повышает плотность урока, нагрузку можно регулировать избирательно, с учетом подготовленности учащихся. При такой организации учащиеся могут выполнять упражнения в удобном для них темпе, своими «порциями». Упражнения должны быть хорошо знакомы детям и не требовать повышенного внимания и памяти, носить разносторонний характер и чередоваться со специальной работой над речью (чтение вслух заданий, короткого описания техники, основных правил и др.).

В заключительной части нужно создать благоприятные условия для перехода учащихся к другому виду деятельности, привести организм в более спокойное состояние. Основными средствами здесь будут спокойная ходьба в чередовании с медленным бегом, упражнения на расслабление и дыхание, поддержание правильной осанки. В конце урока следует подвести итоги, оценить деятельность учеников, дать задания на самостоятельную отработку. На данную часть необходимо отводить от 5 до 7 минут.

Рекомендуется поощрять детей, отмечать их успехи, давать посильное задание, не говорить о них как о значительной победе, достижении ребенка, повышать активность учеников словесным стимулированием, элементами соревновательных и игровых действий.

В связи с тем что качество речи заикающихся детей в значительной мере зависит от состояния эмоционально-волевой сферы, ухудшается при перенапряжении как нервного, так и физического характера, меняется в зависимости от подбора упражнений, дозировок, организации занятий, состояние речи в ряде случаев можно использовать при контроле за нагрузками. Наиболее благоприятными с точки зрения влияния на ЦНС и речевую функцию оказались упражнения, посильные

для детей и выполняемые в приемлемом для каждого темпе. Так, умеренный бег длительностью до 3 минут улучшает качество речи до 50 % от исходного состояния. Несколько меньший процент улучшения речи отмечался при выполнении комплекса общеразвивающих упражнений, акробатических и опорных прыжков. Очевидно, это связано с нервным напряжением, преодолением страха и другими факторами.

Таким образом, контроль за состоянием речи дает возможность учителю физкультуры подбирать оптимальные нагрузки и упражнения, позволяющие не только улучшать уровень физического развития, но и создавать благоприятные условия для лучшего функционирования речевых органов.

Литература

1. Богомолов А.И. Устранение заикания у детей и подростков. – М., 1997. **2. Волков А.В.** Физические способности детей и подростков. – К., 1981. **3. Гужаловский Л.А.** Развитие двигательных качеств у школьников. – Мн., 1978. **4. Зеeman М.** Расстройства речи в детском возрасте. – М., 1962. **5. Методика** физического воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи (заикание): Автореф. дис. ... наук. – М., 1982.

This article illustrates the questions of methodological construction of the lessons with the help of different physical training exercises, starting from the psychological peculiarities of children who suffer with stammering. It was brought to life the dependence of condition of speech functioning from the structure of training exercises, and their dosage.

УДК 371.3:377.8

І. І. Ярита

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА – ЗАСІБ ПОСИЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Останнім часом в Україні відбуваються зміни щодо функціонування системи освіти. В умовах входження країни до єдиного європейського освітнього простору виконуються основні положення Болонської декларації, які передбачають досягнення відповідної якості освіти. Сучасний етап розвитку суспільства висуває підвищені вимоги до конкурентноспроможного спеціаліста з високими професійними якостями. Нові підходи до професійно-педагогічної підготовки передбачають перехід від існуючої традиційної технології навчання до технологій, які спрямовані на активні, раціональні форми навчання та самостійну діяльність студента. Саме педагогічний коледж є таким

типом навчального закладу, де здійснюється підготовка майбутніх фахівців, здатних упроваджувати нові технології навчання.

Питання щодо посилення професійної спрямованості навчально-виховного процесу в сучасних умовах розбудови держави набуває особливої уваги, оскільки майбутній педагог повинен бути професіоналом, який має глибокі знання, високу загальну культуру, професійно ерудованим, здатним формувати творчу особистість.

Одним з пріоритетних напрямів у професійній підготовці майбутнього педагога є впровадження кредитно-модульної системи.

Поняття “система” в словнику російської мови С.Ожегова тлумачиться як “щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємозв’язаних частин” [1, 639].

У сучасній науковій літературі поняття “система” є одним з основоположних. Разом з тим учені це поняття трактують неоднозначно. В одних визначеннях не підкреслюється властивість цілісної системи, в інших цілісність називається найважливішою ознакою системи. На наш погляд, заслуговує на увагу другий варіант визначення системи, в одному з формулювань якого сказано, що “комплекс взаємозалежних елементів створює певну цілісність” [2, 8].

Крім цілісності (сукупності взаємозалежних елементів), найважливішою якістю системи є членування (кожний елемент системи також є системою). У теорії педагогічних систем, розробленій В.Безпальком й Н.Кузьміною, автори застосовували системний підхід до аналізу й моделювання педагогічних явищ. Н.Кузьміна розглядає педагогічну систему як “взаємозв’язок структурних функціональних елементів, підпорядкованих цілям формування в особистості учня готовності до самостійного, відповідального й продуктивного розв’язання задач у наступній системі” [3, 182].

В.Безпалько кваліфікує педагогічну систему як “певну сукупність взаємозалежних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями” [4, 6].

На думку професора І.Підласого, “...педагогічна система – тривалий організаційно-технологічний комплекс, що забезпечує досягнення поставленої мети” [5, 4].

Різні точки зору вчених, а також тлумачення понять “система”, “педагогічна система” дозволяють побудувати логічний ланцюг умовиводів, що це – основа для будь-якої технології. Термін педагогічна технологія є синонімом поняття педагогічна система. Нині увага всіх педагогічних працівників акцентована на використанні різноманітних педагогічних технологій, які дозволяють розвивати індивідуальні особливості особистості, її творчі можливості, а також вирішувати комплексні педагогічні завдання.

Модульна технологія навчання та її впровадження в навчальну практику вищих навчальних закладів є актуальною проблемою. У

спеціальній літературі висвітлюється питання щодо розуміння сутності модульної системи. Буде доречним розкрити поняття “модуль”. Модуль (лат. Modulus) – міра. Це поняття вживається в математиці, будівництві, архітектурі як умовна одиниця, як складова частина чогось [6, 326].

У педагогіці модуль розглядається як відносно самостійна частина навчального процесу, навчальної дисципліни, яка має свою, чітко визначену дидактичну мету. Модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується у відповідних формах навчального процесу [7,355].

Поняття кредит трактується “як сума, у межах якої дозволено витрати на визначену мету” [6, 266]. Кредит в організації навчального процесу – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання – система змістових модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно психофізичних норм засвоєння при використанні форм, методів і способів навчання) можуть бути засвоєні за 24–54 години навчального часу. Кредит як одиниця вимірювання вміщує в собі години, які призначені не тільки для аудиторної, але й для самостійної роботи [7,354].

Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [7,355] і передбачає контроль різних видів роботи й набір рейтингових балів. Як відомо, якість навчального процесу залежить від методів, форм роботи викладача, контролю й оцінювання знань студентів. Рейтинг – найпоширеніша система оцінювання успішності студентів. Рейтинг – це сума балів, що набирає студент протягом певного часу.

Для застосування модульної системи в навчальний процес нами були вивчені теоретичні положення вчених (А.М.Алексюка, Н.Я.Вазіної, С.С.Вітвицької, Д. В. Чернилевського, П. А. Юцявичене та інших) і проаналізовані переваги модульного навчання порівняно з традиційним.

Щодо запровадження модульної системи в навчальний процес як сучасної педагогічної технології слід зазначити, що вона дозволяє:

- спроектувати весь навчальний процес – розподілити всю навчальну інформацію на окремі частини – блоки, дотримуючись установлення логічних і структурних зв’язків;
- підвищити мотивацію студента через постійний контроль і оцінку власних результатів, які є базою для рейтингової оцінки знань;
- урізноманітнити роль викладача;
- застосовувати такі методи й засоби навчання, які сприяли б комплексному досягненню цілей;
- забезпечити активну участь студента, урахувавши темп навчання, час та індивідуальні потреби.

Розглянемо як приклад модульну програму з дисципліни “Етнопедагогіка”, яка є експериментальною авторською розробкою й упроваджується на психолого-педагогічному факультеті Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, а також у Стахановському педагогічному коледжі – структурному підрозділі цього вищого навчального закладу.

Курс “Етнопедагогіка” складається з цілемотиваційного, трьох змістових і контрольної-оцінної модулів.

У цілемотиваційному модулі сформовано інтегруючу дидактичну мету, яка конкретизована в окремих завданнях.

Змістовий модуль – система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові [7,352]. Навчальний елемент – автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння елементарної одиниці знання або вміння і який використовується для самонавчання або навчання під керівництвом викладача. Навчальні елементи ґрунтуються в модулі, що є основними структурними одиницями навчального курсу (дисципліни). До кожного навчального елемента (НЕ) сформовано оперативну дидактичну мету. Основні теоретичні й практичні аспекти курсу змістовно окреслені в 15 навчальних елементах (НЕ) через програмні настанови.

У контрольній-оцінювальній модулі подано блок самостійної роботи, а також описано рейтингову систему педагогічного контролю. До програми додається список рекомендованої літератури.

Оцінювання навчальних досягнень проводиться за рейтинговою системою. Так, підготовка теоретичного питання за темою заняття оцінюється в 10 балів, участь в обговоренні проблеми на занятті – 5 балів, підготовка теоретичного повідомлення за додатковими джерелами інформації – 20 балів, виконання завдання з моделювання – 30 балів, бездоганне відвідування занять – 5 балів. Мінімальна кількість балів за макромодуль – 50 балів, максимальна кількість – 100 балів. Виходячи з відсоткової шкали 84–100 балів – 84–100 % = “відмінно”; 67–83 бали – 67–83 % = “добре”, 50–66 балів – 50–66 % = “задовільно”, “незадовільно” – менше 50 балів – 50 %.

Якщо студент набирає максимальну кількість балів, то він звільняється від складання іспиту. Але за перескладання або несвоєчасну відповідь вводиться система штрафів – бали знімаються.

Запровадження кредитно-модульної системи з рейтинговою оцінкою знань позитивно вплинуло на результати навчальної діяльності студентів коледжу: підвищився рівень їх знань і вмінь, професійна мотивація, розширилися можливості для розкриття здібностей розвитку творчого мислення, вміння самостійно працювати.

Разом з тим слід зазначити, що процес застосування модульної системи в навчальний процес поступовий і потребує ґрунтовного аналізу змісту дисципліни, визначення теоретичного й практичного навчальних елементів (НЕ) та їх контроль, підготовки контрольних завдань,

встановлення рейтингових балів, а також напруженої роботи з боку викладача і студента.

Література

1. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка: Ок 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М., 1983. 2. **Макаров И.М., Соколов В.Б., Абрамов А.Л.** Целевые комплексные программы. – М., 1980. 3. **Кузьмина Н.В.** Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. 4. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. 5. **Подласый И.П.** Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М., 1999. 6. **Словарь иностранных слов.** – 18-е изд., стер. – М., 1989. 7. **Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник /** За ред. В. Г. Кременя. Авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль, 2004.

The article contains some information about credit and modulus system as a means of professional direction of an education process in a pedagogical college. The essence of such concepts as “system”, “pedagogical system”, “modulus”, credit and “rating” is show. Modulus program in “Ethnopedagogics course is” given as an example. A system of estimation by rating is given.

УДК 371.13:613

П. В. Ярошенко

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У працях багатьох авторів, що досліджують проблеми сучасної людини, наголошується на цінності здоров'я. Це розглядається в аспекті системно-комплексного підходу під кутом здоров'я окремо взятого індивіда. Більшої цінності, більшого природного дару в людському житті, ніж здоров'я, мабуть, і не можна назвати. Проте доводиться з гіркотою констатувати, що життя людини супроводжується численними хворобами, патологіями і стражданнями, з послабленням потенціалу здоров'я й нерідко невисокою, неоптимальною якістю життєдіяльності. Останні статистичні звіти й солідні теоретичні роботи з тривогою свідчать, що рівень здоров'я населення сучасної України в 90-х роках ХХ-го століття і на початку ХХІ-го свідчать про негативізацію: зростає кількість хронічних захворювань у дорослих і дітей, знизилась якість життя людей, більше розповсюджуються так звані «соціально обумовлені хвороби» – туберкульоз, захворювання, які передаються статтевим шляхом; збільшилася смертність, знизилась народжуваність, частіше

реєструється інвалідизація. На тлі цих змін особливо помітно розповсюджуються шкідливі звички, які стосуються й представників підростаючих поколінь – паління, алкоголізм, наркоманія, збільшення суїцидальних спроб саме серед молоді, зокрема підлітків [4].

Істотно страждає і рівень фізичної підготовленості юнаків і дівчат, про що свідчать дані різних авторів, які здійснили свої антропометричні й психофізіологічні дослідження в різних країнах СНД. Ситуація, що склалась, переконує багатьох фахівців, які працюють з молоддю, у необхідності наполегливо шукати шляхи оптимізації й активного впровадження в повсякденне життя хлопців і дівчат основ здорового способу життя, бо стає абсолютно очевидним, що одними тільки заходами у сфері охорони здоров'я й клінічної медицини істотно поліпшити ситуацію зі здоров'ям молоді не вдасться.

Останнім часом (з 1999 р. по 2004 р.) у Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка нагромаджено великий досвід реального впровадження в повсякденне життя основ здорового способу життя (у навчальний і особливо в позанавчальний час), що вже дало позитивні наслідки й дасть у майбутньому.

Загальними причинами негативізації й «патологізації» життя сучасної молоді фахівці називають сьогодні велику кількість шкідливих звичок, малорухливість, порушення режиму трудової діяльності й відпочинку, а також загальну апатію, небажання самостійно долати труднощі нелегкого студентського життя [4; 5].

Важливими завданнями формування здорового способу й стилю життя, а також культури здоров'я майбутнього фахівця С.І.Крамської і В.П.Зайцев називають: залучення студентів, аспірантів, викладачів і співробітників усіх кафедр будь-якого ВНЗ до спортивно-оздоровчої роботи; залучення їх до участі в масово-оздоровчих фізичних заходах; формування в них інтересу до самостійних занять фізичними вправами. У реалізації перерахованих завдань автори процитованої роботи велику роль відводять пропаганді фізичної культури і спорту, з чим не можна не погодитися. На нашу думку, подібна пропаганда повинна здійснюватися відповідно в таких напрямках: сучасний високий рівень науково-популярних знань з культури здоров'я; систематизація занять фізичною культурою, оздоровчим спортом і туризмом у позанавчальний час (пріоритет цьому напрямку повинен відповідати принципу «сім днів на тиждень, триста шістьдесят п'ять днів на рік», тобто «жодного дня без фізичної культури!»).

Важливо дотримуватися загальногігієнічних вимог при проведенні занять оздоровчими видами спорту й фізичною культурою та прагнути до того, щоб здоровий і спортивний стиль життя став невід'ємною складовою частиною життєдіяльності молоді, яка навчається.

Відповідно до висловлених думок у процесі аналізу наукової літератури під кутом зору проблематики нашої роботи ми визначили ряд методів, які допомогли б нам проаналізувати доцільність відібраного нами контингенту студентів. У першу чергу, для реалізації мети і практичних завдань ми керувалися теорією функціональних систем, розробленою школою академіка П.К.Анохіна[1-3].

Принципи організації функціональних систем, як показано численними дослідженнями, змінюють нинішні анатомічні уявлення класичної фізіології, бо переорієнтовують дослідження окремих органів і їх частин на системні процеси, у яких діяльність окремих частин організму підпорядкована досягненню корисних для окремих функціональних систем і всього організму в цілому пристосувальних наслідків.

Теорія функціональних систем на основі експериментальних даних сприяє розумінню того, яким саме чином людина за допомогою механізмів саморегуляції забезпечує оптимальні процеси обміну речовин (метаболізм) і регуляцію всіх видів діяльності організму під час навчальної, трудової, спортивної діяльності, а також під час відпочинку.

Для аналізу тих або інших показників, що забезпечують результативну діяльність людини в реальних умовах навчальної і позанавчальної діяльності, а також у спорті, набула широкого застосування теорія системного квантування поведінки.

Результат виробничої (спортивної, оздоровчої) діяльності набуває тут визначальної ролі організації відповідної роботи людини, формуючи складні соціально-детерміновані функціональні системи, що дає змогу визначати своєрідну ціну кожного результативного відрізка діяльності. В оздоровчо-спортивній роботі студентів орієнтація на проміжні (виконання необхідних нормативів) і кінцеві результати (отримання спортивного розряду, перемога в спортивних змаганнях) дає змогу виявляти найбільш ефективні для досягнення кінцевого результату функціональні системи, а також усувати небажану емоційну напругу студентів і підтримувати стан їх здоров'я в умовах нерідко напруженої й відповідальної спортивно-змагальної діяльності.

На першому етапі реалізації цього дослідження нами було здійснено анонімне анкетування студентів обох статей, які брали участь у дослідженні, за спеціально розробленою анкетною, що включала 30 питань, які стосуються способу життя студентів і умов проведення ними позанавчального часу. Узагальнюючи дані анкетування, яке здійснювалося протягом 1999/2000 навчального року у студентів I-IV курсів, ми зробили висновок про те, що в переважній більшості випадків (75 %) оздоровчий потенціал молоді був підірваний.

Антропометричні дані, відомості про основні фізичні якості студентської молоді (сила, гнучкість, швидкість, витривалість), яка була задіяна в нашому дослідженні, свідчили про велику кількість наявних недоліків і низької фізкультурної освіченості серед молоді. Аналіз

динаміки показників студентської захворюваності за останні роки, на основі даних фахівців університетського медпункту й студентського профілакторію переконало нас в необхідності істотно активізувати пропаганду фізичної культури й оздоровчого спорту в позанавчальній діяльності студентів.

І.Г.Бердников, В.А.Никішкін вважають, що завданнями подібної пропаганди можуть бути:

- підвищення рівня фізкультурної освіти всіх учасників освітнього процесу – студентства, аспірантів, викладачів і співробітників ВНЗ;
- виховання потреб утвердження здорового способу життя, використання засобів фізичної культури в режимі праці й відпочинку;
- активізація позанавчальних форм фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентської молоді;
- залучення всіх членів колективу ВНЗ до участі в масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних заходах;
- підвищення ефективності занять з фізичного виховання й фізкультурно-оздоровчих заходів;
- удосконалення масової фізичної культури серед студентів, аспірантів, викладачів і співробітників ВНЗ.

Як відзначають автори згаданих нами робіт, інформація, що подається, повинна бути науково обґрунтованою, популярною й повинна в обов'язковому порядку враховувати індивідуальний підхід до кожного, хто займається. Крім того, вона повинна бути конкретною, усебічно продуманою, цікавою, переконливою, дотепною й дохідливою. Усе це зумовило ряд вимог і до нас, розробників даного дослідження.

В умовах Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка ми активізували найрізноманітніші методи пропаганди здорового способу життя і занять фізичною культурою, серед них базовими для себе визначили такі: усний, друкарський, наочний і показово-зразковий.

Усним методом пропаганди ми обрали (на прохання студентів) проведення загальноуніверситетського спецкурсу «Здоровий стиль життя сучасного студентства», на якому в інтерактивній і діалоговій формі ведеться зі слухачами розмова про складові частини здорового способу життя, раціональне харчування й безперечну користь режиму праці й відпочинку, розповідається про психореґулюючі й релаксаційні методи й рухову активність, що є передумовою творчого довголіття.

Слово в пропагандистській роботі є одним з головних елементів спілкування. Нобелівський лауреат, академік І.П.Павлов закономірно називав слово «універсальним умовним рефлексом»; сучасні фахівці говорять про різноманітність, поліфонічність слова, про те, що «емоційні дії можуть часто робити на багато більший вплив, ніж якийсь фізичний чинник».

В.Е.Делов стверджував, що існує безпосередній і нерозривний зв'язок мовної й розумової діяльності, а формування думки відбувається

на фундаменті мовного матеріалу, тому тільки завдяки мові (усній та писемній) думки стають доступними для широкої громадськості.

Під час проведення нашого спецкурсу ми зверталися до студентів з проханнями ставити якомога більше запитань відносно того, що їм здавалося найбільш значущим і цікавим. Відповіді на запитання аудиторії ми кожного разу готували докладно й вичерпно; часто на зустрічі зі студентами ми запрошували провідних фахівців ВНЗ, які аналізують проблеми раціональної організації режиму дня й інтелектуальної роботи студентства. Кілька разів на наше прохання виступали бібліографи й бібліотекарі університетської бібліотеки.

Безумовно, боротьба за здоровий спосіб життя молоді, яка навчається, повинна бути процесом керованим; у цьому процесі домінуюча роль повинна належати кафедрі фізичного виховання й спортивного клубу університету. Саме з урахуванням цього положення ми й будували всю свою пропагандистську діяльність в одному з найбільших регіональних ВНЗ України – Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка. Метод усної пропаганди включав, окрім загальноуніверситетського спецкурсу, також монотематичні лекції, методичні заняття, вечори питань і відповідей (у тому числі і в гуртожитках), диспути, дискусії. Автором цієї роботи особисто оформлено не менше десятка фотостендів, біля яких (а також у спортивних залах і спортмайданчиках університету) було дано немало теле- і радіоінтерв'ю з конкретних питань здорового способу життя майбутніх педагогів.

Цікавою формою пропаганди здорового способу життя й спортивного стилю життя стали зустрічі молоді з видатними спортсменами (олімпійські чемпіони і призери, рекордсмени), ветеранами спорту та з людьми, які активно самостійно займаються впродовж багатьох десятків років оздоровчими видами спорту.

Досвід ВНЗ в інших країнах свідчить про те, що значну роль у пропаганді фізичної культури й спорту відіграє запровадження підсумкового екзамену з дисципліни «Фізична культура». Розроблена колективами кафедр фізвиховання тематика питань примушує студентів не тільки теоретично вивчити запропонований матеріал, але й серйозно задуматися над проблемою збереження власного здоров'я.

На цей час пильної уваги заслуговує й метод друкарської пропаганди, що привертає до себе увагу не тільки підлітків, магістрантів і аспірантів, викладачів, але й людей старших вікових груп. До цього засобу впливу на людей відносять центральні, обласні, міські спортивні газети і журнали, альманахи, праці конференцій і симпозіумів, вузівські газети, стінний друк, санітарні бюлетені, листівки, буклети, брошури, спортивні календарі тощо. Усі ці друкарські форми нами активно використовувалися в пропагандистській діяльності. Так, регулярно виступали ми на сторінках загальноуніверситетських видань. Кожна

стаття, есе або допис обов'язково супроводжувалися фотоілюстрацією, що робило текст більш інформативним і наочно дохідливим.

Особливу увагу ми звертали на висвітлення проміжних і підсумкових результатів щорічних загальноуніверситетських спартакіад, які функціонують у нас упродовж усього навчального року.

Визначили також, що до методу друкарської пропаганди можна віднести й випуск «Блискавки», підготовку монографій, методичних рекомендацій (вказівок), а також публікацію статей і тез співробітників кафедри фізичного виховання, які реалізують проблему «Фізична культура, спорт, здоровий спосіб життя».

На кафедрі фізичного виховання університету є підшивка університетської газети «Новий погляд» зі сторінками, присвяченими фізичній культурі, студентському спорту, дозвіллю, туризму, здоров'ю; також є стенди з фотоматеріалами, які відображають хвилюючі моменти спортивних змагань студентів, аспірантів і викладачів; на людних місцях розташовані виставки кубків, грамот, вимпелів, значків, дипломів учасників спортивних змагань.

Методи показової пропаганди включають участь студентів (як глядачів, уболівальників і груп підтримки команд, що змагаються) у змаганнях з різних видів спорту, зокрема посилено культивованих у ВНЗ (волейбол, гандбол). Велика роль у цьому аспекті належить проведенню спортивно-оздоровчих свят, фестивалів, туристичних походів, краєзнавчих експедицій. Під цим кутом зору фізична культура дає щонайширші можливості для естетичного виховання особи, допомагає формувати вміння тонко сприймати й розуміти прекрасне в рухах людського тіла, досконалість його ліній і форм.

Останнім часом співробітники кафедри фізичного виховання ініціювали проведення щорічних регіональних науково-практичних конференцій «Олімпізм і молода спортивна наука України», у яких беруть участь не тільки викладачі, але й студенти. Кращі доповіді відзначаються дипломами, а доповідачі одержують цінні подарунки і сертифікати учасників конференції.

Як відомо, оздоровчий ефект усієї системи занять фізичною культурою й оздоровчими видами спорту детермінується ставленням до цих видів діяльності самої особи.

При позитивній мотивації створюються реальні умови й сприятливі передумови для досягнення кардинальної мети – зміцнення здоров'я, фізичного і психосоціального розвитку, на базі яких формується можливість для оптимальної регуляції й саморегуляції майбутнього фахівця в освіті, у трудовій діяльності, в особистому житті.

Університетське культурно-освітнє середовище з його багатою матеріальною базою, висококваліфікованими кадрами, прекрасними традиціями дає змогу ефективно формувати процес виховання гармонійно розвиненої особи з високим рівнем культури, фізичного й духовного здоров'я.

Особистісно орієнтований підхід, а також зацікавленість самого студента у фізичному, духовному й етичному вихованні, усвідомлений потяг до справжніх життєвих цінностей створюють умови для формування інтелігентності в найкращому значенні цього слова, сприяють удосконаленню культурних мотивацій до засвоєння навиків здорових міжособистісних взаємин. Система заборон і принципи «табу» вже не дають належного ефекту виховання серед молоді, яка навчається.

Цілком зрозуміло, що соціальний портрет студентства (міський – сільський, багатий – бідний, благополучна сім'я – неповна сім'я – безбатченко тощо) вимагає не одноманітно-монотонного підходу до виховної роботи, а строго індивідуального стилю й підходу за принципом адресного виховання, спрямованого на конкретного індивіда. Виразне розшарування сучасного соціуму за матеріально-економічним рівнем забезпеченості вимагає диференційованого підходу до особи студента.

Цілісність і гармонійність формування професійних і особистісно-цивільних якостей при належному рівні фізичного й психоемоційного статусу майбутнього фахівця можливі тільки за наявності культурно-виховної бази, здорового середовища, незаселеного інтелектуального, соціокультурного простору для становлення й розвитку особи майбутнього громадянина.

Моніторне анкетування (питання анкет з року в рік усе більш конкретизувалися, коригувалися й уточнювалися) дало змогу переконатися в тому, що набуті студентами знання про здоровий спосіб життя, конкретні вміння й прикладна компетентність у цьому питанні стають життєво необхідними й учням, і їх викладачам для підтримки, зміцнення й збагачення саногенного потенціалу особи.

Рівень здоровотворення визначався організацією діяльності активності студента й вихованням у нього нагальної потреби й бажання бути здоровим, струнким, красивим, творчим, успішним, очікуваним, щоб можна було реалізувати таланти й здібності на великому життєвому шляху.

Антропометричний моніторинг й психофізіологічна оцінка розвитку студентів, які реалізуються в динаміці (другий етап роботи), дали змогу переконати нас, що ми обрали правильну тактику залучення студентів до здорового способу життя, залучивши велику кількість наявних форм і методів пропаганди здорового і спортивного стилю життя.

Конкретні питання, методи й підходи, що стосуються досвіду роботи зі студентами в активізації й оздоровленні всієї їх життєдіяльності, узагальнені нами в монографії «Здоровий стиль життя в освітньому та позаосвітньому просторі педагогічного університету» [6].

У подальших дослідженнях ми плануємо здійснити регресивний аналіз динаміки розвитку фізичних якостей студентів і подальше зміцнення здорового стилю в їх життєдіяльності, при якому самі майбутні фахівці стають активними пропагандистами здорового способу життя.

1. Здорове середовище життєдіяльності у вищому навчальному закладі, сформований роками доброзичливий психологічний клімат залучення до здорового способу життя студентів і викладачів істотно допомагають виховувати в учнів кращі людські якості, долаючи аутоагресивні звички й формуючи високий рівень тілесного й духовного здоров'я, прагнення до самовдосконалення.
2. Теорія функціональних систем з моніторикою досягнень у фізичному й психофізіологічному аспекті дає змогу істотно оптимізувати перевагу здорового способу життя над пасивним проведенням часу студентства; дана теорія точно визначає принципи побудови педагогічного процесу з урахуванням механізмів, що покладені в основу цілеспрямованої діяльності.
3. Освітня, особливо позанавчальна, діяльність студентів і викладачів, їх активна й неформальна участь у спартакіадах, спортивних святах, фестивалях, а також у наукових і науково-практичних конференціях з фізичної культури й здорового способу життя, усебічно продумана пропаганда здорового й спортивного стилю життя допомагають зміцнити саногенний потенціал як студентства, так і викладацького складу.

Література

1. Агаян Г.Ц. Квантовая модель системной организации целенаправленной деятельности человека. – М., 1991.
2. Анохин П.К. Ключевые вопросы теории функциональной системы. – М., 1980.
3. Буліч Э., Муравов І. От розуміння суті здоров'я до його діагностики і цілеспрямованої стимуляції // Валеологія. – 2004. – № 1. – С. 4-12.
4. Крамської С.І., Зайцев В.П. Інформаційно-технологічні підходи в пропаганді фізичної культури і спорту у вузі: Оздоровчі технології по фізичній культурі і спорту в учбових закладах // Зб. наук.-метод. пр. Міжнар. наук.-метод. конф. – Белгород, 2004. – С. 4–16.
5. Ottowicz J., Jamers J., Jisecki A. Investigation of the Respiratory Function and Muscular Strength in Elderly Women Engaged in Industrial Work // Motor Activity and Aging: Proceed of Intern. Symp. Red. I. Muravov. – Kiev, 1969. – р. 174–181.
6. Ярошенко П.В. Здоровий стиль життя в освітньому та позаосвітньому просторі педагогічного університету. – Луганськ, 2004.

Healthy life statement of students is vital necessity first of all for future teachers.

Ways of optimization student involvement process through extracurricular activities are represented in the article.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабіч В'ячеслав Іванович – аспірант 2 курсу кафедри теорії та методики фізичного виховання Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бабічева Наталія Олександрівна – магістрантка кафедри англійської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бажановська Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, директор-декан Ровеньківського факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бистрюков Віктор Олександрович - кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання і реабілітації Кримського державного гуманітарного університету.

Брусак Олександр Михайлович – старший викладач кафедри олімпійського і професійного спорту Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бугеря Тетяна Миколаївна – асистент кафедри фізичної реабілітації Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Волкова Тетяна Костянтинівна – асистент кафедри загальнонаукових дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Георгян Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету.

Головко Сергій Георгійович – викладач кафедри філософії ДГМА (м. Краматорськ).

Горошкіна Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Дозорова Оксана Юріївна – асистент кафедри загальнонаукових та гуманітарних дисциплін Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури.

Докучаєва Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Драгнєв Юрій Володимирович – аспірант кафедри теорії й методики фізичного виховання Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Дяченко Світлана Володимирівна – магістр педагогіки, асистент кафедри інформаційних технологій та систем Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Желанова Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Загородній Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Зюзіна Тетяна Опанасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кінотелемистецтва Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Іванова Євгенія Миколаївна – асистент кафедри соціально-політичних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

Карчевська Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-політичних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії.

Кияшко Олександр Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Кондратюк Ірина Іванівна – аспірант кафедри теорії й методики фізичного виховання, викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Крайнова Любов Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Кратінов Микола Семенович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент АПН України.

Лабінцева Лариса Павлівна – аспірант кафедри теорії та методики фізичного виховання Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Лодатко Євген Олександрович – кандидат педагогічних наук, в.о. професора, проректор з навчальної роботи Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури.

Малькова Марина Олександрівна – асистент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Мартиненко Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Межирицький Олександр Якович – кандидат педагогічних наук, декан Старобільського факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Менкова Ася Всеволодівна – старший викладач кафедри загальнонаукових дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

Нестеренко Лідія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Нечаєва Ольга Віталіївна – магістрант кафедри валеології та фізичної реабілітації Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Нікуліна Олександра Данилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Новохатський Юрій Олексійович – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Осадча Тетяна Юріївна – аспірант кафедри спортивних дисциплін Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Осипенко Людмила Євгенівна – старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін і інформаційних технологій Мінського державного обласного інституту підвищення кваліфікації.

Папач Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри педагогіки та психології Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів.

Пінчук Тетяна Степанівна – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету української філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Погорелов Геннадій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних дисциплін Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Ротерс Тетяна Тихонівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Савченко Сергій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Сарієнко Владислав Костянтинович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики початкового навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Слободян Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, викладач гуманітарних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Соннова Марина Віталіївна – доцент, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Тімохіна Алла Василівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Ткачова Олена Олександрівна – викладач іноземної мови кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Філатьєва Тетяна Володимирівна – асистент кафедри образотворчих мистецтв та хореографії Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Черв'якова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Чернуха Надія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Чиж Олександр Нікіфорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Шегута Михайло Андрійович – кандидат філософських наук, завідувач кафедри соціально-політичних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

Штана Юрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Ярита Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Ярошенко Петро Вікторович – старший викладач, завідувач кафедри фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

