

Міністерство освіти і науки України
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 16

Кропивницький – 2016

ББК – 74.580
С – 88
УДК 378

Студентський науковий вісник. – Випуск 16. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – 194 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних студентських конференцій 2016–2017 років.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|--------------------------|--|
| <i>1. Михида С.П.</i> | – доктор філологічних наук, професор; |
| <i>2. Чінчой О.О.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний редактор); |
| <i>3. Ковальков О.Л.</i> | – кандидат історичних наук, доцент; |
| <i>4. Лупан І.В.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| <i>5. Стасенко О.А.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| <i>6. Данилків О.М.</i> | – кандидат сільськогосподарських наук, доцент; |
| <i>7. Куліш В.І.</i> | – кандидат психологічних наук, ст. викладач. |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 5 від 30 листопада 2016 р.).

Статті подано в авторській редакції.

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2016



МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ “ВИВЧЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО”

ШЛЯХИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО

Ірина Аплат

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

*Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький*

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк

Постановка проблеми. Головне завдання навчання і виховання – всебічно гармонійно розвинути особистість. А гармонійний розвиток неможливо уявити без естетичного виховання. Отже, актуальними сучасними є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури учнів початкової школи та дошкільників. Сучасна школа має на меті залучення учнів до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливо вивчати досвід відомих і шанованих педагогів із естетичного виховання та творчої діяльності. Тому ми звертаємося до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, який наголошував на важливості й місці естетики в навчанні й вихованні.

Аналіз досліджень. Дослідженням педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського займалися Бондар Л., Кузь В., Іванюк Г., Кондицька І., Кравченко Л., Наточій А., Федорчук Е., Завацький С., Суярко С. та інші. Проблеми естетичного виховання учнів на засадах творчості видатного педагога розглянуті у працях Баранюк І., Беха І., Врочинської Л., Дубича К., Мартинюка Г., Мусієнко-Репської В., Тарапаки Н., Чаплигіна В. та ін.

Мета статті. Розглянути шляхи естетичного виховання молодших школярів та дошкільнят у педагогічній спадщині Василя Олександровича Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Ідеями естетичного виховання пронизані праці видатного педагога. Передусім він розглядав природу як джерело естетичного виховання. Вчив дітей бачити красу навколишнього світу. Краса, – пише педагог, – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної краси. «У світі є не тільки потрібне, корисне, а й красиве. З того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилася на квітку і вечірню зорю, вона стала вдивлятися в саму себе. Людина осягла красу. Краса – це глибоко людське! Краса існує незалежно від нашої свідомості й волі, але вона відкривається людиною і осягається нею, живе в її душі, – не було б нашої свідомості – не було б і краси. Краса – це радість нашого життя» [4, 409].

Найважливішим завданням естетичного виховання В. О. Сухомлинський вважав навчити дитину бачити красу оточуючого світу, красу людських стосунків, духовне багатство, доброту, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне в самому собі. Саме естетичне виховання, на думку педагога, має різнобічні зв'язки з усіма сферами духовного життя особистості та колективу.

Естетична освіта покликана «Збагатити уявлення учнівської молоді про красу людини, розкрити потенціал її фізичних, психічних, духовних і творчих сил» [1, 123].

Для дошкільнят Василь Олександрович відкрив школу під блакитним небом. Ця школа була у винограднику на траві. Він створив її для того, щоб діти милувалися природою, вчилися бачити красу, а згодом і цінувати її.

Казка – засіб вихователя молодших школярів у формуванні цілої гами морально-естетичних почуттів. Вона набагато сильніше впливає на дітей, ніж окрик чи нотація. Казки увібрали в себе народну мудрість і



життєвий досвід. В. О. Сухомлинський вбачав велике виховне значення в казці, називаючи її колискою думки, яку дитина має запам'ятати на все життя. Казці видатний педагог відводив особливе місце в естетичному вихованні школярів. «Казка невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем» [2, 177].

Великого значення в естетичному вихованні В. О. Сухомлинський приділяє музиці. «Музика тісно пов'язана з ліричною поезією і є немовби наступною сходинкою в духовному розвиткові людини. У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної і естетичної сфер людини» [3, 553]. Серед природи джерелами музики були, наприклад, хор коників, гудіння джмеля, які потім діти могли слухати на записі й аналізувати, порівнювати.

Важливе місце в баченні краси відіграють твори образотворчого мистецтва, які утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах. «Щоб розуміти, пережити й любити живопис, людині треба пройти тривалу школу почуттів... в світі природи» [3, 557]. Педагог ділився своїми думками під час уроку малювання серед природи, він говорив: «...дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси, дістаючи насолоду від неї» [2, 53–54].

В. О. Сухомлинський не лише теоретично узагальнив, але й практично довів нерозривну єдність естетичних почуттів людини з її світоглядними, моральними переконаннями. У переконанні людини воєдино злиті інтелект і почуття. Найважливішою характерною особливістю останніх є переживання, яке має дві протилежні сторони – позитивну і негативну. Естетичне виховання якраз і зводиться до формування світу людських почуттів, які виявляються у прекрасному і потворному, у піднесеному і низькому. У зв'язку з тим, що навчально-виховний процес базується на позитивних естетичних почуттях, естетичне виховання учня надає йому «певної спрямованості» в пізнавальній і творчій діяльності, в задоволенні його духовних запитів, воно охоплює усі сфери духовного життя особистості.

Висновки. В історії педагогіки накопичений значний досвід з проблеми естетичного виховання. Це питання займає важливе місце у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського, який широко розробляв конкретні питання естетичного виховання, які знайшли практичне втілення в роботі керованої ним Павлівської школи і були докладно відображені в його педагогічних працях.

Звичайно, перераховані вище шляхи формування естетичної культури далеко не єдині. Але, якщо ми будемо активно впроваджувати їх в навчально-виховний процес, правильно доносити їх учням, то згодом і будуть результати нашої педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василь Сухомлинський і сучасність: науково-методичний збірник / Упорядник і відповідальний редактор – М. Я. Антоненко. – Київ, 1994. – 162 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 7–283.
3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 283–665.
4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 498–570.

ВИХОВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Юлія Бавінова

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк

Постановка проблеми. Людина народжується як індивід, як суб'єкт суспільства, з притаманними їй природними задатками, формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню.

Виховання – це один із головних чинників, під впливом якого здійснюється розвиток дитини. Всебічний розвиток людини, що є головною метою виховання, охоплює розумове, моральне, трудове, естетичне й фізичне виховання у їх нерозривному зв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості.



Людина, наголошував А. Макаренко, не виховується частинами. Через це кожна складова виховання, виконуючи свою особливу роль, слугує водночас досягненню єдиної мети, реалізується у поєднанні з іншими складовими.

Аналіз досліджень. Проблема виховання всебічно гармонійного розвитку особистості з виокремленням провідної (першоступеневої) складової виховання привертала й привертає увагу багатьох учених: психологів, педагогів, методистів. Зокрема, розробкою цього питання займалися такі провідні вчені: В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, І. Д. Бех, О. Я. Савченко, В. О. Киричук, В. Г. Кузь, М. Г. Стельмахович.

Мета статті. Узагальнити погляди та ідеї В. О. Сухомлинського на проблему виховання всебічно розвиненої особистості та ознайомлення з впровадженням його творчих ідей в Павлівській середній школі.

Виклад основного матеріалу. Всебічний гармонійний розвиток особистості як головну мету навчально-виховного процесу розглядав та втілював у життя видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Його теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність увійшли до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід збагатили педагогіку новими положеннями і думками.

В одній з останніх праць "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" В. Сухомлинський так розкриває сутність поняття "всебічний розвиток": «Це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб» [1, 27].

Для всебічного розвитку людини особливо важлива єдність праці та інтелектуального життя. Дух творчості, дослідження, дослідництво, перетворення праці на основі досягнень науки і техніки – це дуже важлива риса духовного життя шкільного колективу. Дитина працює, думаючи, і думає, працюючи. Творче міркування в процесі праці – одне із джерел працьовитості [2, 143].

Переслідуючи ідею залучення учнів до розумової праці, В. Сухомлинський стверджував, що остання є не просто сидіння на уроці або вдома за книжкою. Розумова праця – це зусилля думки. Мислення в учнів з'являється там, де є потреба відповісти на запитання, прагнучи до поєднання праці душі, мислення і рук. Важливе місце у цьому відводив проблемному навчанню, коли новий матеріал учитель подає як проблему, яку учні разом із ним повинні розв'язати.

В. О. Сухомлинський помітив, що думка в дітей починає працювати, якщо їх повести у ліс, на луг, в поле, і там ставити дітям тисячу запитань "чому", там чекати відповіді і добиватися її. Емоційна радість, спільне переживання краси, спільне прагнення зрозуміти і дають це бажання пробудження думки.

З точки зору В. Сухомлинського, діти повинні жити в світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. У зв'язку з цим він практикував у своїй роботі уроки думки. Це були уроки на природі, де дітям можна задавати тисячі питань. Урок на природі – подорож до джерела живої думки. В. Сухомлинський вважав, що праця думки неможлива без дитячої творчості. Він залучав школярів до складання казок, творів, самостійного вивчення окремих тем та ін. [3, 78].

Велика увага у Павлівській школі приділялась читанню. В. Сухомлинський не уявляв собі повноцінного, всебічного розвитку підлітка, юнака, дівчини без того, щоб вони не мали своїх улюблених письменників. На думку В. Сухомлинського, не можна зводити духовний світ маленької людини лише до навчання. Якщо вчителі будуть прагнути до того, щоб всі сили школяра були поглинуті уроками, життя його стане нестерпним [4, 5].

Естетичне виховання, на думку В. Сухомлинського, це – виховання красою, виховання прагнення жити за законами краси. Вказуючи на українську народну мудрість, яка гласить: "Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна на погане", видатний педагог поставив у Павлівській провідним завданням естетичного виховання, образно кажучи, дати в руки кожній дитині скрипку, або навчити розуміти, цінувати і створювати прекрасне [3, 91].

Під керівництвом педагога фізичне виховання у Павлівській школі спрямовувалось перш за все на зміцнення здоров'я дітей, досягнення гармонії здорового тіла і духу. На думку В. Сухомлинського, гармонія здорового тіла і духу неможлива без радості. Тим більше, що здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не зведення вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це, перш за все, – турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості [5, 44].

У праці "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" В. Сухомлинський пише: "Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці" [1, 54].

Центральним у розвитку дитячої особистості, на думку вченого, є трудове виховання. Особливого значення, у зв'язку з цим, він надавав єдності трудової культури і загального розвитку – морального,



розумового, естетичного, фізичного; розкриттю, виявленню і розвитку індивідуальності й праці, високій моральній сутності праці, її суспільно-корисній спрямованості [6, 15].

Висновок. Загалом, розкриваючи особливості формування всебічно розвиненої особистості, вчений розкриває наступну педагогічну закономірність: між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і зумовленостей, а ефективність виховання визначається тим, як ці залежності й зумовленості враховуються і реалізуються на практиці.

Серед шляхів і засобів формування всебічно розвиненої особистості у школі педагог вирізняв навчання, рідну природу, працю, слово, традиції, експериментування, багате духовне життя вихованців. За словами вченого, школа стає "колискою народу", якщо в ній панують культ Матері, Батьківщини, Людини, культ Слова. Саме за цих умов і можливе формування юного громадянина.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 55–206.
2. Вишневецький Омелян. Сучасне українське виховання : пед. нариси / О. Вишневецький. – Львів : Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти : Львівське обл. пед. т-во ім. Г. Ващенко, 1996. – 238 с.
3. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. / Л.Г. Коваль – К. : Радянська школа, 1983. – 120 с.
4. Даценко О. Ідеї В. О. Сухомлинського у діалозі з сьогоденням / О. Даценко // Сільський вісник. – 2003. – 17 травня. – С. 5–6.
5. Новгородська Ю. Ідеї В.О.Сухомлинського живуть і розвиваються / Ю. Новгородська // Рідна школа. – 2002. – листопад. – С. 44–45.
6. Правий В. Творче впровадження педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в умовах розбудови національної освіти // Освітняке слово. – 1998. – вересень. – С. 15.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Світлана Бандура

(магістрант II курсу педагогічного факультету)

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент М. Оліяр

Сучасне полікультурне демократичне суспільство характеризується складною системою стосунків між людьми на засадах взаємної поваги, визнання прав і свобод один одного. Такі стосунки можуть бути забезпечені за умови сформованості діалогічної культури членів суспільства. Тому педагогічна діяльність учителя повинна бути спрямована на організацію в школі такого середовища, яке сприяє накопиченню досвіду діалогічної взаємодії учнів. Цінним у цьому відношенні є науковий доробок В.О. Сухомлинського.

Мета статті – дослідити погляди В. Сухомлинського щодо проблеми формування діалогічної культури молодших школярів.

Явище діалогу привертало і привертає увагу не лише вчених-педагогів, але й філософів, лінгвістів, психологів, соціологів, культурологів тощо (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, Л. Виготський, А. Добрович, В. Кан-Калик, О. Киричук, В. Кушнір, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.). Зокрема, В. Сухомлинський розглядає цю проблему як одну з провідних у системі шкільного навчання. Діалог, який учений часто позначає як «взаємини», за його твердженням, відбувається в шкільному середовищі на багатьох рівнях: адміністрація – вчитель; учитель – учитель; учитель – учень; учитель – батьки; учень – учень. Особливого значення В. Сухомлинський надавав гармонізації міжособистісних стосунків та підтриманню комфортного мікроклімату в середовищі початкової школи [2]. Ці взаємини, поряд з усім, що оточує дитину, вчений характеризував як важливий засіб виховання молодших школярів, наочні уроки моральної поведінки, що найбільше впливають на її духовний світ у молодшому шкільному віці [1, 296].

В. Сухомлинський у своїх працях постійно наголошував на необхідності тісного спілкування вчителя не тільки з окремими учнями, але й з учнівським колективом. Педагог має бути пов'язаний зі своїми вихованцями десятками ниточок, які йдуть від серця до серця і є джерелом натхнення в учительській праці [2, 318]. У цьому процесі найважливішу роль відіграє задушевна бесіда, яка зачіпає живі струни в душі дитини, сприяє розвиткові інтелекту вихованців. Таким чином, діалогічність, культуру діалогу, володіння вміннями діалогічної взаємодії В. Сухомлинський розглядав як найважливіший компонент фахової педагогічної культури вчителя. Діалог у його працях – це не просто обмін думками, але й співтворчість, емоційний, духовний контакт з вихованцями, що передбачає врахування їхніх думок та уявлень. Умовою



успішної діалогічної взаємодії є толерантність, повага до дитини, визнання її права на вільне висловлення власної думки.

Володіння способами діалогічної взаємодії В. Сухомлинський вважав однією з важливих ознак педагогічної майстерності. У процесі діалогу між учнем і вчителем важливо, щоб кожен з них зберігав свою ідентичність, взаємозбагачуючи і доповнюючи один одного. Тому педагог повинен характеризуватися високим ступенем готовності до творчої співпраці як із учнями, так і з колегами, батьками, що дає змогу об'єднати зусилля у спільній справі виховання та духовного розвитку учнів.

Культура діалогу нерозривно пов'язана з етикою спілкування. Великий педагог наполягав на взаємній ввічливості, порядності, гідності співрозмовників. Культура мовлення для нього – це культура людських відносин. Тому обурення викликають такі шкідливі звички, як пустопорожнє базікання, недотримання слова, марнослів'я, звичка «мовчати, коли треба говорити, й говорити, коли треба мовчати» [3, 599–600].

Для того, щоб виховати культуру діалогу між людьми, необхідно, на думку В. Сухомлинського, щоб відносини між ними ґрунтувалися на засадах добра, гарних побажань, що найкраще відображено у вироблених народом словах ввічливості. «Ми часто говоримо один одному: бажаю тобі всього доброго, бажаю тобі добра і щастя. Це не тільки вияв ввічливості. У цих словах ми виявляємо свою людську сутність. Уміння відчувати, вміння по-хорошому бачити навколишніх людей – не тільки показник етичної культури, а й результат величезної внутрішньої духовної роботи. Щиросердне бажання добра невіддільне від самовиховання... Ми говоримо один одному: здрастуйте, доброго вам здоров'я. У цих словах криється глибокий моральний зміст, у них – сама сутність доторкання душі до душі. Цим ми висловлюємо своє ставлення до найбільшої цінності – людини. Не сказати людині здрастуйте значить виявити своє моральне невігластво. Тонка грань людських відносин захована в словах Здрастуйте, Добрий день. Я спеціально проводжу з маленькими дітьми і підлітками бесіди, присвячені цим словам і почуттям, які по крихітці вкладав у них рід людський протягом багатьох століть... Слово здрастуйте має чудодійну властивість – воно пробуджує почуття взаємного довір'я, зближує людей, відкриває їх душі. Бути здоровим – це не просто жити, бачити світ навколо себе й ставитися до нього певним чином... Бути здоровим – відчувати радості життя, найважливішою з яких є спілкування з людиною» [3, 194–195].

Основну відповідальність за розвиток культури мовлення учнів, насамперед діалогічної культури, В. Сухомлинський покладав на школу. Звертаючись до педагогів, він писав: «Наша з вами місія, дорогий друже, пробудити, утвердити, виховати любов до слова. Привести свого вихованця до тієї вершини духовного розвитку, з якої перед нами відкривається краса й велич усього, створеного рідним народом на багатовіковому шляху, де кожне попереднє покоління передавало наступному значно більше, ніж воно взяло від батьків і дідів своїх, коли було молодим» [3, 182].

В. Сухомлинський наполягав, щоб учителі уважніше стежили за культурою мовлення учнів, бо саме цей показник значною мірою відображає стан і рівень не лише мислення, але й інтелектуального розвитку школярів загалом. Не слід дозволяти дітям говорити як-небудь, зауважував учений, бо це перетворюється в погану звичку, «говорити такою скаліченою мовою – це все одно, що грати... на розстроєній скрипці» [4, 53].

У розвитку культури спілкування особливу роль В. Сухомлинський відводив роботі над художніми творами. Твори письменників-класиків, живе народне слово, словник – це ті джерела, на основі яких учень може по-справжньому опанувати мову, орієнтуючись на мовний взірець, засвоює вміння відчувати всі відтінки та барви рідного слова, щоб у будь-якій ситуації дібрати саме той мовний матеріал, який необхідний, щоб об'єднати людські серця, зробити діалог продуктивним. Увиразнити мовлення дітей, збагатити його, оволодіти комунікативними навичками, вмінням висловлювати свої думки точно учням Павлівської школи допомагали оповідання, казки, вірші. Особлива роль відводилася казці, бо саме вона є для молодших школярів тим матеріалом, на основі якого в ігровій формі учні можуть якнайкраще виразити свої думки і почуття, фантазувати, спілкуватися з різними героями, відточувати різні грані індивідуального мислення, навчатися взаємодії в учнівському колективі.

В. Сухомлинський був педагогом, який ніколи не заспокоювався, постійно перебував у пошуку нових ідей, нових шляхів прилучення дітей до високої краси рідного слова та краси духовної, виховання любові до рідного краю. Великою заслугою вченого є те, що він залишив майбутнім поколінням учителів початкової школи цінні поради та рекомендації, які не втрачають своєї актуальності вже впродовж кількох десятиліть.

Отже, аналіз наукових праць В. Сухомлинського свідчить про те, що елементами діалогічної культури молодшого школяра є готовність до діалогічної взаємодії, здатність до створення конструктивного діалогу. Розроблена В. Сухомлинським педагогічна система націлює вчителя на розвиток культури мовлення дітей,



створення на уроці атмосфери взаєморозуміння і довіри, духовної свободи, зацікавлення учнів діалогічним спілкуванням, формування практичних умінь школярів активно взаємодіяти між собою та з учителем.

Перспективним напрямом майбутніх наукових досліджень проблеми вважаємо всебічний аналіз змісту діалогічної культури молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – С. 221–419.
2. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 1–301.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с.
4. Сухомлинський В. О. Щоб у серці жила Батьківщина / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1965. – 80 с.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Марія Барбулат

(студентка V курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк

Постановка проблеми. Питанням інклюзивної освіти в останні роки займаються все більше і більше науковців як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Сьогодні диктує нові властивості поведінки з людьми, які мають певні особливості психічного чи фізичного розвитку. Усе людське розмаїття, кожен його член виступає як повноправна частина суспільства, відбувається повна інтеграція усіх верств населення в соціум. Такі зміни детерміновані головною метою соціального розвитку – створення «суспільства для усіх».

Питанням «освіти для усіх» цікавляться не так давно, проте, якщо дослідити праці видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського, то можна простежити цілу систему поглядів та переконань щодо навчання дітей з особливими потребами, а це ще XIX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливість навчання усіх дітей в умовах загальноосвітнього закладу досить давно стала об'єктом дослідження науковців. Її по-різному називали, по-різному трактували, проте «навчання для усіх» вивчається не перший рік. Останнє десятиліття такі вітчизняні науковці як В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко присвячують свої праці дослідженню проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Вагомий внесок у розвиток спеціальних навчальних закладів, розбудову їх структури, створення методик діагностування психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка, які обґрунтували принципи положення особливостей розвитку психічних процесів у дітей різних вікових категорій, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. Погляди Сухомлинського на навчання і виховання дітей зі зниженою здатністю до навчання, а також індивідуальний підхід до учнів актуальні і прогресивні на сьогодні, а оскільки вони висвітлені в науковій літературі недостатньо, це й зумовлює вибір теми статті.

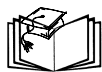
Мета статті – показати особливості підходу Василя Олександровича Сухомлинського до дітей зі зниженою здатністю до навчання, а також вивчити специфіку підходу до учнів, вихованців в умовах навчально-виховного процесу, що наразі і називають інклюзією. Не вживаючи термін «особистісна орієнтація» та «інклюзія», у своїх працях «Як виховати справжню людину», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Сто порад учителів», «Батьківська педагогіка» та інших вчений відобразив основні принципи інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для ретельнішого вивчення теми потрібно звернутися до термінологічного наповнення та визначити, що таке інклюзія.

За А. Колупаєвою, інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх освітніх програмах; повне залучення дітей з відмінними здібностями в усі аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей [4, 6].

Тотожне положення «Освіта має надаватися в межах можливого в загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації, стосовно дітей та дорослих інвалідів» – представлено як офіційна позиція європейської спільноти, що була представлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини [2, 8–9].

Ще кілька років тому для дітей з вадами навчання проходило в домашніх умовах, за ними прикріплювали вчителів, які індивідуально з ними навчались, діти були ізольовані від суспільства, тепер же навчання проходить в умовах звичайних загальноосвітніх навчальних закладів. В. О. Сухомлинський, як



пророк нашого часу, висловлював свою думку так: «В школу щороку приходять окремі діти зі зниженою здатністю до навчання, спостереження приводять до висновку, що для таких дітей потрібні особливі заходи. Але вчити і виховувати таких дітей потрібно у масовій загальноосвітній школі» [5, 85].

Зрозуміло, що Сухомлинський говорив про особливі заходи для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Сьогодні в умовах інклюзивних класів, де поряд зі звичайними дітьми може навчатися дитина з особливими потребами, обов'язково присутній асистент учителя, який працює з інклюзивною дитиною. Такий вчитель допомагає виконувати завдання, надає додаткові роз'яснення, якщо потрібно – допомагає встати (сісти), він – права рука вчителя, так само, як і кожен учень, який також може допомогти товаришеві, який потребує цієї допомоги. Сусід по парті також має бути чуйним, за необхідності допомагати, радити товаришеві.

Відповідно до визначення, інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Відтак, дитина з особливими освітніми потребами повинна почувати себе повноцінним членом соціуму, зростати в ньому, не відчуваючи того, що вона відрізняється від інших.

Одним із важливих моральних приписів щодо завдань інклюзії можна вважати оповідання Василя Сухомлинського «Горбатенька дівчинка» [3].

Останнє речення оповідання «Учитель був тепер спокійний: клас витримав іспит», свідчить про те, що діти з особливими потребами повинні сприйматися іншими дітьми класу не як «не такі», а просто як однолітки. Це оповідання – повчання для тих, хто вороже ставиться до дітей з особливими потребами.

У дітей не повинно бути нездорової конкуренції. Найважливіша конкуренція, яка повинна бути у дитини – конкуренція із собою. Дитина повинна прагнути бути кращою, ніж була вчора, аніж сусід по парті чи інші однокласники. Василь Олександрович наголошував, що дитина повинна думати, що сама відкриває істини, а якщо це відкриття зробив учень, що прийшов до школи з обмеженими розумовими здібностями, – він у цю хвилину піднімається на сходинку не лише в розумовому, а й у моральному розвитку: відчуває себе людиною [5, 475].

Розумний вчитель має пам'ятати про почуття власної гідності кожної дитини. Для когось оцінка 12 балів – звичайна річ, а для когось 6 балів – велике досягнення. Потрібно чітко розуміти можливості дитини і приймати її такою, якою вона є. Потрібно підбирати оптимальні шляхи, завдання, прийоми, за допомогою яких дитина зможе наблизитися до оптимального рівня знань.

У дітей зі зниженими розумовими можливостями потрібно розвивати індивідуальні нахили, тільки там, де є захоплення працею, натхнення, можливе інтелектуальне зростання. Так, В. Сухомлинський розповідав у одній зі своїх праць про хлопчика Павлика, якого вважали «дитиною з уповільненим мисленням», та, розкривши свої здібності в ботаніці, хлопець почав наполегливо працювати з рослинами. Це привело до того, що «...з цієї події почалося «переродження» Павлика. [...] Поступово в хлопчика зникли боязкість, скутість, нерішучість. [...] Учителі називали цю зміну в розвитку хлопця пробудженням думки» [8, 84–85].

Мудрий учитель повинен допомагати учневі знайти себе, незалежно від розумових чи фізичних можливостей дитини. У кожної дитини є певні нахили, якщо їх розкрити, то навіть глухоніма дитина або дитина, яка не може рухатися, зможе реалізувати себе в житті: «Треба кожному допомогти знайти себе, виявити себе в улюбленій праці, оволодіти необхідними знаннями і вміннями, стати майстром» [7, 578].

У розумово відсталих дітей не лише слабка пам'ять, у них уповільнене мислення. Пам'ять таких дітей потрібно насичувати яскравими образами, новими враженнями. Не можна змушувати дітей заучувати, це не розвине їхню пам'ять. В. О. Сухомлинський казав: «Пам'ять можна поліпшити, тільки поліпшуючи мозок, його функціональні спроможності. З недостатньо розвиненими дітьми ми проводимо уроки краси – серед природи» [6, 182–183].

Вчитель повинен планувати навчально-виховну роботу так, щоб в позаурочний час проводити екскурсії, свята чи інші заходи, щоб давати дітям більше спілкуватися між собою, співпрацювати в позаурочний час, адже живе спілкування дає можливість як звичайним, так і дітям з особливими освітніми потребами почувати себе більш впевнено, це налагоджує контакт між учнями.

Василь Олександрович постійно вказував на те, що вчитель має бути професіоналом своєї справи, який вміє завоювати довіру, який є авторитетом для учнів, вміє скеровувати роботу учнів у потрібне русло, вміє пристосовуватися до нових умов, а це – основні якості, якими повинен володіти вчитель, який працює в умовах інклюзивної освіти.

Висновки. У своїх працях Василь Олександрович Сухомлинський значну увагу приділяв роботі з особливими дітьми, наголошував, що до них, як і до інших дітей, потрібно мати особливий підхід.

Інклюзивне навчання базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, про що автор також зазначав у своїх працях.



Василь Олександрович приділяв велику увагу таким значущим питанням для інклюзивного навчання як індивідуальний підхід до учнів, робота з важковиховуваними дітьми та навчання і виховання дітей зі зниженими розумовими можливостями.

Подальшого вивчення в контексті розглянутої теми потребують питання розробки програм підтримки та спецкурсів із соціальної реабілітації для дітей з особливими освітніми потребами, що навчаються в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002.
2. Засенко В. В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Кроки до демократичної освіти. – 2002. – №1. – С. 34.
3. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Колупасової А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
4. Сухомлинський В. О. Горбатенька дівчинка / Василь Олександрович Сухомлинський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ditky.in.ua/kazky-suhomlynskogo/66-2010-11-25-00-56-34.html>
5. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 403 – 654.
6. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 62 – 206.
7. Сухомлинський В. О. Листи до сина / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 578.
8. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 84 – 85.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419 – 654.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Оксана Басіста

(магістрантка II курсу педагогічного факультету)

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент М. Оліяр

В умовах розбудови демократичної Української держави однією з найактуальніших залишається проблема постійного підвищення рівня освіти і культури народу. Тому так гостро стоїть нині перед школою завдання навчити дітей учитися, самостійно поповнювати знання, орієнтуватися в потоці інформації вже в молодшому шкільному віці. «Починати вчити людину самоорганізації, умінню, якщо потрібно, «примусити себе» треба в дитинстві і ранньому отрочстві, від 7 до 10–11 років, – писав Василь Олександрович Сухомлинський. – Якщо цей період пропущено, неминуче постане проблема перевиховання» [1, 36].

Мета статті – дослідити погляди В. Сухомлинського щодо формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.

Психологічні дослідження засвідчують, що саме у віці від 6 до 10 років формується навчальна діяльність, яка стає провідною в системі всіх видів діяльності дітей. На її основі в молодших школярів виникає теоретична свідомість і мислення, розвиваються відповідні здібності, а також потреби і мотиви учіння. Отже, початкова ланка сучасної загальноосвітньої школи повинна в першу чергу готувати учнів до самостійного оволодіння знаннями та вміннями, тобто формувати їхню навчально-пізнавальну культуру, яка є одним із чинників загальної культури сучасної людини.

Проблема навчальної діяльності завжди була в центрі уваги як педагогів-класиків (Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.), так і сучасних науковців (Ю. Бабанський, В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, Т. Ладиженська, І. Лернер, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін. Водночас завдання формування культури навчальної праці молодших школярів досі залишається актуальним.

У навчальній діяльності молодших школярів тісно простежується діалектика єдності змістового і процесуального компонентів. Конкретний зміст діяльності завжди пов'язується у свідомості учня з виконанням окремих дій або їх системою. Отже, навчальні дії є первинними в процесі засвоєння. Для вчителя предметом навчання виступає організація діяльності школяра та управління нею в межах змісту навчального предмета та загальних завдань освіти. Для учнів предметом навчання є дії, що виконуються на основі сформованих у них загальнонавчальних умінь і навичок задля досягнення кінцевого результату діяльності та регулюються тими чи іншими мотивами.



Сучасні шкільні програми передбачають формування в учнів системи загальнонавчальних умінь та навичок. Вони засвоюються школярами в процесі діяльності учіння, виступають як продукти (результати) цієї діяльності та необхідна передумова її продовження. Загальнонавчальні вміння й навички мають міжпредметний характер, оскільки формуються в ході викладання всіх навчальних дисциплін і є умовою успішного засвоєння змісту будь-якого навчального предмета. Вони поділяються на 4 групи: організаційні, загальнонавчальні, загальнопознавальні, контрольні-оцінні. Кожне з умінь – складне багатокомпонентне явище. Так, культура слухання складається з умінь уважно і свідомо сприймати інформацію впродовж певного часу, фіксувати її, застосовувати різні види запису, відтворювати почуте, давати йому оцінку, використовувати отриману інформацію в процесі навчальної діяльності. Водночас усі загальнонавчальні вміння й навички тісно пов'язані між собою.

Спроби виділити основні міжпредметні вміння й навички знаходимо як у класичній вітчизняній педагогіці (П. Блонський, К. Ушинський, С. Шацький, В. Сухомлинський та ін.), так і в сучасній (Д. Богоявленський, Т. Ладиженська, І. Лернер, Н. Лошкарьова, Г. Люблінська, Н. Менчинська, В. Паламарчук та ін.).

Учені зазначають, що процес формування цих умінь і навичок досить складний. Він включає такі етапи: 1) розкриття перед учнями сутності вміння, значення оволодіння ним для засвоєння знань, роз'яснення способів його застосування; 2) оперування вмінням у процесі навчання, осмислення його структури; 3) застосування вміння на різних рівнях самостійності й на різному змісті навчання; 4) творче застосування засвоєних умінь, перенесення в різні ситуації практики навчання. Тому рекомендації педагогів, методистів щодо формування різних груп загальнонавчальних умінь і навичок є дуже цінними, вони дають змогу вчителю уникнути багатьох помилок і невдач.

Особливо багата в цьому відношенні спадщина Василя Сухомлинського, який підкреслював, що «у розумовому вихованні дуже велике значення має вироблення умінь, необхідних для того, щоб успішно вчитися. Між цими вміннями і фактичним обсягом знань, якими оволодівають діти, має бути гармонія. Якщо вміння відстають від знань – це велике лихо: навчання перетворюється для дитини вже в початковій школі в неприємну, обтяжливу справу, зникає найважливіший супутник успіху – інтелектуальна радість, радість пізнання. Вихованці можуть успішно вчитися тільки тоді, коли вони вміють спостерігати, думати, висловлювати думку, читати, писати, думаючи читати і читаючи думати. Цей комплекс основних умінь – ціла галузь педагогічного процесу» [2, 99]. В. Сухомлинський зазначав, що невміння вчитися – одна з найважливіших причин неуспішності, відставання учнів. У його працях можна знайти чимало порад щодо формування всіх груп загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів: як зберегти здоров'я дітей, розвивати вміння читати, формувати абстрактне мислення, виробляти техніку вільного сприйняття і вимови слова, вчити користуватися вільним часом, розвивати пам'ять, учити дітей самокритичності тощо [3, 180].

Серед умов, за яких процес формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів стає чинником розвитку психічних, розумових та моральних якостей дітей, В. Сухомлинський виділяє старанний добір навчального матеріалу, цінного в освітньому плані та для розвитку розумових дій; активні методи навчання, які дають дітям можливість розв'язувати поступні пізнавальні завдання, порівнювати явища, робити висновки, перевіряти їх, застосовувати в нових ситуаціях; дотримання принципу послідовності в формуванні розумових якостей дітей; розвиток повноцінних мотивів учіння, що відіграють важливу роль у досягненні його мети, переборенні труднощів.

У формуванні загальнонавчальних умінь молодших школярів суттєве значення має мовна освіта. В. Сухомлинський вважав, що для успішного розвитку загальнонавчальних умінь дітей необхідне розуміння закономірностей функціонування мовних одиниць. Тому мовні явища потрібно вивчати в контексті мовлення, спостерігати за функціонуванням, взаємодією мовних одиниць у процесі комунікації, їх роллю у вираженні думки.

Вияткового значення В. Сухомлинський надавав слову вчителя. Він вважав, що кожен педагог, незалежно від того, який предмет викладає, повинен вміти ефективно використовувати різноманітні засоби вираження думки, щоб бути зразком для учнів, формувати в них чутливість, сприйнятливості до слова, його найтонших нюансів. «Мовна культура людини, – писав В. Сухомлинський, – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова» [3, 202].

Не менш важливу роль, вважав учений, відіграє друковане слово – книга. Школа, на його думку, повинна утверджувати культ книги, виховувати жадою до читання, високу культуру читання, що допоможе забезпечити самоосвіту і самовиховання підростаючої молоді. Від учителя В. Сухомлинський вимагав справжньої освіченості, багатого життя у світі книг, володіння спеціальними прийомами, необхідними для того, щоб процес засвоєння знань розвивав розумові сили і здібності дітей [2, 85].

Таким чином, спадщина Василя Сухомлинського дає можливість сучасним педагогам знайти відповіді на складні питання, пов'язані з організацією навчальної діяльності молодших школярів. Подальші наукові



розвідки в означеному напрямі спрямовані на розроблення методики формування навчальної культури молодших школярів на основі праць видатного українського педагога-гуманіста.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 5. – С. 673–674.
2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 56–192.
3. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 7–282.

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

Вікторія Березняк

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

*Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький*

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. Проблема роботи з дітьми в першому класі в загальноосвітній школі, а саме адаптація їх до навчання, формування в учнів умінь сприймати ту чи іншу поведінку та середовище є досить популярною та актуальною з причин великої кількості нарікань з боку батьків, психологів щодо цього процесу. Спостереження за дітьми 6–річного віку помітно виділяють проблему неготовності їх фізичного та психологічного стану до перебування в школі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема адаптації дитини до школи здавна привертала до себе увагу. Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний із побудовою нового типу стосунків з оточенням (ровесниками й дорослими), засвоєнням нового виду основної діяльності (навчальної, а не ігрової). Змінюється все: обов'язки, оточення, режим. Це «кризовий період» у житті дитини, і ця «криза» виявляється у тому, що свою потребу в грі вона має задовольняти навчальними способами. Процес адаптації до шкільного життя у молодших школярів триває по-різному: від 2 тижнів до 2–3 місяців (залежно від рівня їхньої готовності до школи, психофізіологічних особливостей та стану здоров'я). Вирішальну роль тут відіграє сформований у дошкільному віці рівень готовності до школи, або «шкільної зрілості».

Проблемою адаптації, визначенням умов, що сприяють легкій адаптації першокласників до навчання в школі, розробкою концепцій розвитку цієї проблеми в психології і педагогіці займалися Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, В. Сухомлинський, Г. Цукерман, С. Рубінштейн).

Мета статті: здійснити аналіз особливостей адаптації дитини до школи та виявити вплив школи на дітей молодшого шкільного віку, а саме першого класу.

Виклад основного матеріалу. Початок навчання дитини в першому класі – складний і відповідальний етап у її житті, адже відбувається дуже багато змін. Це не тільки нові умови життя та діяльності, а й нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Змінюється соціальна позиція дитини: був дитиною, тепер став школярем; змінюється соціальний інститут навчання і виховання: навчальна діяльність стає провідною, обов'язковою, соціально значущою та оцінюваною, такою, що розширює права і обов'язки дитини, її зв'язки з навколишнім середовищем.

Найпоширенішим засобом соціальної адаптації учнів початкових класів виступає гра. Такий вибір засобу забезпечується розумінням гри, по-перше: як провідного виду діяльності дітей (О. Леонт'єв); по-друге: як ефективного розвивального середовища (С. Рубінштейн); по-третє: як способу включення дитини в соціальні відносини (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Усова).

Особливу увагу проблемі підготовки дитини до навчання в школі приділяв і видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський. Він наголошував: «Це велике щастя для батьків: готувати дитину до школи, потім спостерігати її перші кроки великою стежкою до знань. Але це не тільки радість і щастя. Це разом з тим багато турбот і праці. Бо виховання починається з сім'ї, з того часу, як дитина осмислено подивилася на світ і усвідомила себе як живу, активну, діяльну істоту» [1].

Для адаптації дитини великого значення мають особливості її темпераменту.

Темперамент передбачає генетичні відмінності серед дітей. Тип темпераменту – вроджена якість і це потрібно враховувати, не плекати надмірних надій, претензій до дітей, не вимагати від них неможливого.

Пристосування (адаптація) дитини до школи відбувається не одразу. Це довготривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням всіх систем організму. Складність пристосувань організму до нових умов, висока «ціна», яку платить організм дитини за досягнуті успіхи, визначає необхідність ретельного врахування всіх факторів, які сприяють адаптації дитини до школи і, навпаки, гальмують її, заважають



адекватно пристосовуватись. Одним із таких факторів, як ми вже зазначили, є проблеми, характерні для даного вікового періоду.

У найпоширенішому своєму значенні шкільна адаптація розуміється як пристосування дитини до нової системи соціальних умов, нових відносин, вимог, видів діяльності, режиму життєдіяльності.

Перший рік навчання в школі – це надзвичайно складний, переломний період в житті дитини. Змінюється її місце в системі суспільних відносин, а також змін зазнає все її життя, зростає психоемоційне навантаження. На зміну безтурботним іграм приходять щоденні навчальні заняття. Вони вимагають від дитини напруженої розумової праці, активізації уваги, зосередженої роботи на уроках, утримання правильної робочої пози. Відомо, що для дитини шести– семи років це дуже велике навантаження. Але крім цього є певні причини, які утруднюють процес адаптації: нерозуміння і непосильні вимоги батьків, соматичні хвороби, боязнь особистості вчителя тощо [2].

Далеко не всі діти з однаковою успішністю «вживаються» в нові умови життєдіяльності. У науковій літературі виділені 3 рівні адаптації дітей до школи. Звернемо увагу на їх зміст і основні показники.

Високий рівень адаптації. Першокласник позитивно ставиться до школи, її вимог, навчальний матеріал засвоює легко; глибоко і повно опановує програмовий матеріал; старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя; виконує доручення без зовнішнього контролю; проявляє великий інтерес до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків.

Середній рівень адаптації. Першокласник позитивно ставиться до школи, перебування в школі не викликає негативних переживань; розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель дає його детально і наочно, засвоює основний зміст навчальних програм, самостійно вирішує типові задачі; зосереджений і уважний при виконанні завдань, доручень.

Низький рівень адаптації. Першокласник негативно або індиферентно ставиться до школи; часті скарги на здоров'я; домінує пригнічений настрій; спостерігаються порушення дисципліни; поданий вчителем матеріал засвоюється фрагментарно; самостійна робота з підручником викликає труднощі; при виконанні самостійних навчальних завдань не проявляє інтересу; до уроків готується нерегулярно, йому необхідний постійний контроль, систематичні нагадування з боку вчителя і батьків; зберігає працездатність при подовжених паузах для відпочинку. Зрозуміло, що є досить тісний причинно- наслідковий зв'язок між рівнем адаптації школяра і системою тих чинників, умов, у яких він виховується.

Висновки. Отже при проходженні практики було виявлено, що не всі діти були з високим або навіть середнім рівнем адаптації. Були діти, які зовсім не адаптовані до навчання в школі, і це дуже прикро. Причинами такого стали: психологічна нестабільність родинних стосунків (діти із неповних або дистанційних сімей), відсутність навичок концентрації уваги, педагогічна недбалість батьків і нейтральне ставлення до успіхів та невдач дитини.

Для вчителя такий стан готовності дітей змальовує перспективу великої роботи. Підтвердженням такого є думка В. Сухомлинського: «якщо в школі, скажімо, шістсот учнів, то це означає, що треба шукати шістсот індивідуальних стежок» [3].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 149–356.
2. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 229 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976–1977. – Т. 5. – 639 с.

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ БАЧЕННІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Ольга Бідюк

(магістрантка VII курсу, факультет педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – к. пед. н., професор Тетяна Довга

Професія педагога передбачає діяльність, змістом якої є навчання, виховання, освіта і розвиток підростаючого покоління.

Особливість педагогічної діяльності учителя полягає в тому, що об'єктом і продуктом його діяльності є людина, унікальний продукт природи. Вчитель працює насамперед з духовною частиною людини, її внутрішнім світом. Тому професію вчителя відносять до числа найбільш важливих професій.



Для успішного виконання педагогічних цілей та в результаті формуванню всебічно-розвиненої особистості до педагога висувається ряд вимог, які є обов'язковими. Серед них і професійні знання, вміння та навички, психологічні характеристики особистості вчителя та його моральні якості. Але особливу увагу також слід звертати і на зовнішній вигляд вчителя, його голос, ходу, вміння знаходити підхід до кожної дитини та знаходити вихід з проблемних ситуацій. Ми говоримо не лиш про те, чому можна навчити в педагогічних вузах, але і про те, яким будуть бачити діти свого вчителя, і що візьмуть за приклад. Професія вчителя, на нашу думку, це набагато ширше, ніж просто виконання обов'язків та досягнення цілей. Вчитель повинен стати для кожного вихованця прикладом, другом, підтримкою.

Багато авторів описують вимоги до особистості вчителя. Серед них В. В. Радул, В. О. Кравцов, Г. М. Мешко, В. М. Гриньова, С. Т. Золотухіна.

Спираючись на великий досвід педагогічної діяльності Василя Олександровича Сухомлинського, вважаємо необхідним виокремити поставлені ним професійні вимоги до особистості вчителя, які допоможуть молодим вчителям краще підготуватися до обраної професії.

З кожним роком відбуваються зміни в системі освіти, але вчитель так і залишається головним об'єктом навчально-виховного процесу.

Василь Сухомлинський був прихильник міцного педагогічного колективу, і вбачав в ньому ключ до розв'язання поставлених педагогічних цілей. Педагогічний колектив, на думку педагога, накопичує та зберігає духовні цінності, які допомагають колективу учнів добре виконувати роль активної, дієвої сили, учасника навчально-виховного процесу. Він стверджував, що без педагогічного колективу немає й колективу учнів.

Учніський колектив, на думку В. Сухомлинського, творить колективна думка, ідея, творчість, а провідну роль у цьому процесі відіграє вчитель. Одним з головних завдань сучасного вчителя є прогнозування розвитку його вихованців, формування уявлення про те, якою людиною може вирости той чи інший вихованець, та яких цілей він здатен досягти.

Формування особистості молодшого школяра починається з того, що вчитель дає знання та вміння учням, формує в них загальнолюдські моральні цінності. Актуальними є праці В. О. Сухомлинського, в яких видатний педагог говорить про особистість вчителя, яка формує особистість кожної дитини та згуртовує учнівський колектив. Василь Олександрович писав: «Школа – це перш за все вчитель. Особистість учителя наріжний камінь виховання» [3, с. 20]. Педагог вбачає в особистості вчителя низку якостей, які є важливими для його діяльності. По-перше, педагог має бути гуманістом, якому притаманні такі якості, як любов і повага до дітей, доброзичливість, глибока віра в добрі починання і творчу сутність дитини, прагнення її розуміти і вміння поставити себе на його місце, жити його інтересами, вивчати його особистість, прагнення до самоосвіти, глибокі, різнобічні знання, вміння керувати своїм психічним станом, уміння чітко, образно, емоційно говорити, натхненність своєю працею, почуття гумору, спостережливість. Вчитель, який володітиме цими якостями, зможе стати не лише гарним вчителем, який вміє добре передати знання, але й гарним вихователем, прикладом, другом, товаришем [4, с. 16].

Василь Олександрович приділяв велику увагу взаєморозумінню між учнями та вчителем, між учителем та педагогічним колективом. Щоб сформувати добрі відносини, необхідно мати підхід до кожної особистості. Особливо це стосується відносин між вчителем і учнями, в яких провідну роль має відігравати соціальний досвід вчителя, його знання, почуття, що має слугувати для налагодження взаємовідносин та попередження конфліктних ситуацій в педагогічному колективі: «Повірте, дорогий мій колего, – звертався В. О. Сухомлинський до молодих педагогів, – що добра половина конфліктів, які роз'їдають живе тіло школи, отруюють життя вчительського колективу, криється саме в такому взаємному непорозумінні» [Там само, с. 13-14].

Жоден процес навчання не буде мати максимального ефекту без гарного, виразного мовлення вчителя та його багатого словникового запасу, вміння доносити до учнів усю суть матеріалу. Культуру мови, або мовну культуру В. О. Сухомлинський вважав життєвим корінням культури розумової, всього розумового виховання, високої інтелектуальності: «Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури». Тому мовленнєвою культурою, як складовою іміджу, вчитель повинен оволодіти для сформованої педагогічної культури. Тому важливо щоб молоді вчителі працювали над своїм мовленням, слідували за кожним сказаним на уроці словом та інтонацією, гучністю, з якою його промовляють, аж поки вони не досягнуть тієї досконалості, яка буде ідеальною для передачі знань та суспільного досвіду [2, с. 35].

Великого значення надавав Василь Олександрович стилю педагогічної діяльності. Педагог особливо критикував авторитарний стиль, який ставить вчителя та його думку вище учня та його особистого бачення проблеми і тим самим призводить до влади над дітьми. В. О. Сухомлинський писав: «Володарювання над дітьми – одне з найважчих випробувань педагога, один з показників педагогічної культури ... Цінувати довіру, а значить, і беззахисність дитини – ця педагогічна мудрість має збагатити всю нашу роботу» [1, с. 112].



Заслужують на увагу також рекомендації В. О. Сухомлинського про способи спілкування на уроках. Він безкомпромісно виступав проти зайвого порушення психіки учнів підвищеним тоном, напругою, проти перевантаження мови вчителя інформацією, проти зайвих повторень і запитань. Учитель, на думку В. О. Сухомлинського, повинен робити з учням «те, що підказали йому мудрі роздуми», а не те, «на що його штовхає миттєвий, швидкоплинний настрій».

Вчитель, який володіє педагогічними вміннями та навичками, має розвинуті загальнолюдські та моральні якості та легко знаходить спільну мову з дітьми, має знання й життєвий досвід, повинен стати для дітей незаперечним авторитетом. Під авторитетом Василь Олександрович розумів не піднесення, відгородження від дітей ерудицією, вимогами беззаперечного послуху, формальне й авторитарне управління дитиною. Він доводив, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань один одного неможлива емоційна культура як плоть і кров педагогічної культури [5, с. 22].

Висновок. Отже, в усі часи вчитель був і залишається головною особою в педагогічному процесі. Вдосконалюються технології навчання, активно використовуються мультимедійні засоби, але без учителя, який володіє своєю професією на високому рівні, є майстром своєї справи, неможливо досягти високої якості навчання й виховання. Тому професійні вимоги до особистості вчителя, які сформулював Василь Олександрович Сухомлинський, залишаються актуальними для сучасної школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. А. О воспитании [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Москва : Школьная пресса, 2003. – 192 с.
2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. / Г. М. Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів : книга для вчителя / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1988. – 304 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 2. / В. О. Сухомлинський. – Москва: Педагогіка, 1980. – 383 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський – Москва : Педагогіка, 1983. – 318 с.

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Діана Божкова

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Криворізький державний педагогічний університет,

м. Кривий Ріг

Науковий керівник – канд.пед. наук, доцент – Ніна Білоконна

Постановка проблеми. Культура мовлення, на думку видатного вітчизняного педагога й вчителя Василя Сухомлинського, – важливий показник особистості учня. Головним завданням початкового курсу української мови є формування у молодших школярів комунікативної компетентності. Формування, розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних висловлювань (усних і писемних). Такі висловлювання повинні мати безпосередню комунікативну мету (*запрошення, вітання, вибачення, оголошення* тощо). Ефективність цієї роботи, як свідчать науково-методична література та шкільна практика, значно підсилюється використанням різних допоміжних матеріалів, що пропонуються вчителем: план, ключові словосполучення, початок чи кінець майбутнього висловлювання, малюнок чи серія малюнків тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів передбачає роботу в двох напрямках: удосконалення і *розвиток діалогічного мовлення* та формування вмінь *будувати монологічні зв'язні висловлювання*. Проблема мовленнєвого розвитку учнів початкової ланки освіти знайшла відображення у працях багатьох сучасних науковців (Л.Варзацька, М.Вашуленко, Т.Ладженська, М.Львов, О.Полєвікова, К.Пономарьова, О.Хорошківська).

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського щодо формування культури мовлення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Культура мовлення – це вміння правильно говорити і писати, правильно вживати мовні засоби, відповідно до мети і умов спілкування. Культура мовлення – частина загальної культури людини. З того, як людина говорить, можна зробити висновок про рівень її духовного розвитку, про її внутрішню культуру.

Відомий український педагог В.Сухомлинський писав: «Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності. Щоб правильно розмовляти й писати, треба прагнути до удосконалення своїх знань, набутих раніше, треба любити українську мову й свою справу» [5, 119].



Досконале знання рідної мови, володіння її нормами у процесі мовленнєвої діяльності визначає культуру мовлення людини. Культура мовлення (спілкування), відзначає М.Вашуленко, – це дотримання ustalених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [2, 214].

У 2-3 класах учні практично засвоюють слова ввічливості під час розмови. Вчитель має навчити молодших школярів користуватись словами ввічливості, правильно запитувати і відповідати під час діалогу.

Діалог – це форма спілкування двох осіб. У процесі побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: уміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну відповідь.

Діалогічне мовлення вирізняється специфічними рисами. З лінгвістичної точки зору, діалог – це зв'язний текст, який складається з автономних пар реплік – діалогічних єдностей. Тому важливо з методичної точки зору помітити, що єдність сусідніх реплік у діалозі – миттєва, зумовлена конкретною ситуацією. Саме це зобов'язує до того, щоб лінгвістичною основою навчання діалогічного мовлення були не окремі фрази, а діалогічні єдності.

Враховуючи все вищезазначене, можемо сформулювати загальні *вимоги до усного мовлення учнів*. Воно має бути грамотним, виразним, швидким, чітким, емоційним, що передбачає:

— розпізнавання молодшими школярами змістових відгінків слів, словосполучень, фраз та усвідомлення змісту розповіді;

— уміння передати, доповнити, продовжити сказане чи почуте, в темпі, нормальному для сприймання співрозмовником, застосовуючи художні засоби зображення та засоби виразності (міміка, жести, інтонацію) і вживаючи займенники з метою уникнення повторення слів;

— знання етикетних норм спілкування.

Сучасні дослідники (О.Бобир, А.Каніщенко, М.Кучинський, Т.Симоненко, В.Сініцин та ін.) звертають увагу на те, що мовленнєвий етикет є сукупністю словесних форм чемності й таких позамовних виражальних засобів як жести, міміка, інтонація, тому відомості про словесні форми ввічливості доцільно опрацьовувати у системі етичної поведінки людини. Інакше в самому етикеті, багато чого лишиться незрозумілим, штучним. Так, вітання ми супроводжуємо відповідними жестами, інтонацією, мімікою. Тому, щоб навчити правильно оцінювати етикетні особливості поведінки, треба сформувати у дітей уміння помічати їх і використовувати у відповідних ситуаціях [1, .42-43]. Задля цього учням можна пропонувати такі ситуативні завдання:

Вправа 1

Послухайте розмову сина з мамою.

- *Доброго ранку, синку! Час вставати.*

- *Доброго ранку, мамочко!*

Дайте відповіді на питання:

- Чому люди починають свій день цими словами? Чому їх називають ввічливими?

- Які ще ввічливі слова ви чуєте протягом дня? А чи вживаєте їх самі? Чи вмiєте ними правильно користуватися?

Вправа 2

Розгляньте сюжетні малюнки (двоє друзів вітаються; школяр вітає людину похилого віку; учень вітає вчителя). Складіть діалог до цих ілюстрацій.

Вправа 3

Прослухайте казку «*Для чого кажуть «спасибі»*» (з книги Василя Сухомлинського «Гаряча квітка»).

- Для чого ж люди кажуть «спасибі»? Кого це слово вшановує? Чому?

- Чи можна назвати Хлопчика невихованим? Які слова є головними у мові Дідуся; Хлопчика?

- Як ми їх виділимо інтонацією? (логічний наголос на словах «спасибі», «навіщо» тощо; інтонація вдячності – в Дідуся, здивування – у Хлопчика).

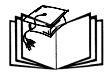
- Передайте розмову Дідуся і Хлопчика (читання за особами).

Мета цих завдань – розширити в учнів елементарні поняття про мовленнєвий етикет, збагатити їхній словниковий запас необхідними в щоденному спілкуванні словами, зворотами. Такі вправи допоможуть учням з'ясувати, які саме вислови відповідають тій чи тій ситуації, віковим особливостям. Залучення учнів до пошуків відповідей, виконання завдань сприяє не лише одержанню інформації, а й формуванню морально-етичних норм і правил поведінки.

Висновки. Шкільна практика переконує, що систематична цікава робота з елементами гри, ситуативні та проблемно-пошукові завдання сприяють максимальному засвоєнню молодшими школярами відповідної інформації, формуванню комунікативних умінь та навичок, які з часом стають нормою культури мовлення і поведінки.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бобир О. Етика і культура мовлення під час звертання / О. Бобир// Початкова школа. – 2004. – №5. – С. 40–44.



2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / Микола Самійлович Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268с.
3. Симоненко Т. Виховувати мовну культуру з дитинства. / Т.Симоненко // Початкова школа. – 2000. – №8. – С.44 – 46.
4. Сініцин В.А. Сучасні підходи до розвитку мовлення молодших школярів/ В.А.Сініцин // Початкове навчання. – 2002. №2. – С.71–75.
5. Сухомлинський В.О.Серце віддаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – 169с.

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ: ТУРБОТА ПРО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Лілія Ботусова

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

м. Кропивницький

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, заслужений учитель України Н. Калініченко

Постановка проблеми. В умовах сучасного соціуму стан здоров'я дітей зумовлюється погіршенням умов довкілля, санітарно-гігієнічних умов навчання, якості медичного обслуговування дітей, посиленням бездоглядності, шкідливих звичок, що викликає серйозне занепокоєння. Освіта стає пріоритетним напрямом державної політики щодо створення здоров'язбережувального середовища. У цьому контексті на підставі міжнародних та національних досліджень в Україні виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей, де здоров'язбережувальна компетентність розглядається як готовність школяра вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах. Стан здоров'я тісно пов'язаний зі способом життя. За даними парламентських слухань у Верховній Раді України «Молодь за здоровий спосіб життя» у 27% українського населення просто не вистачає грошей на здорове харчування. До того ж, в Україні майже 45% юнаків і 35% дівчат, 68% хлопців і 64% дівчат уживають алкоголь, 13% молоді вживають легкі наркотики. Проблема підліткового алкоголізму і наркоманії включно серйозна. Було виокремлено п'ять напрямів роботи для утвердження серед підростаючого покоління активного і здорового способу життя: повернення молоді на здоровий, активний і спортивний спосіб життя; розбудова та відродження фізкультурно-оздоровчої спортивної інфраструктури; обмеження і профілактика шкідливих звичок; здорове харчування; покращення екологічної ситуації в країні.

«Якщо ми суттєво не покращимо екологічну ситуацію, то матимемо серйозні проблеми з молодим поколінням», – підкреслив заступник Голови українського парламенту [1].

Мета статі. Аналіз використання життєтворчих ідей Василя Олександровича Сухомлинського з утвердження здорового способу життя в шкільному соціумі, який вважав турботу про здоров'я найважливішою працею вихователя [4; 5; 6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання формування здоров'я дитини у педагогіці Василя Сухомлинського досліджуються у вітчизняній педагогіці Т.Є. Бойченко, Н. М. Бібік, Т. С. Єрмаковою, О. М. Іоновою, О. В. Омельченко, О. Я. Савченко, Н. С. Побірченко та ін.

Мета статті – оптимізувати педагогічні ідеї та практичний досвід педагога-гуманіста Василя Сухомлинського за роки його роботи у Павлівській середній школі (1948–1970 рр.) з проблеми утвердження здорового способу життя у шкільному середовищі як доміанти життєрадісності, бадьорості, збагачення духовного потенціалу і світоглядних переконань учнівської молоді, успішного розумового розвитку, міцності знань, віри в свої сили.

Виклад основного матеріалу дослідження. Збереження і зміцнення здоров'я дітей Василь Сухомлинський визначав для себе особисто і для педагогічного колективу як домінуюче практичне завдання. Про проблеми здоров'я дітей і шляхи їх вирішення він пише у численних книгах «Серце віддаю дітям», «Павлівська середня школа», «Сто порад учителям», «Народження громадянина» та статтях [2; 3].

Досліджуючи причини неуспішності дітей, Василь Олександрович переконався, що у переважній більшості основна причина – це поганий стан здоров'я, певні захворювання чи нездужання [4, 125]. Проблема зміцнення здоров'я дітей обговорювалася на засіданнях педагогічної ради Павлівської школи, аналізувалися на заняттях психологічного семінару. Предметом конкретного аналізу були різні теми, наприклад: «Слух і зір дитини», «Харчування і здоров'я дитини», «Режим праці і відпочинку», «Здоров'я і духовне життя дитини» та ін.

Особлива увага приділяється здоров'ю першокласників, які обстежувалися лікарем і для кожної дитини розроблялася індивідуальна програма зміцнення здоров'я, в якій, крім лікаря, приймали участь учителі та батьки.

Щоб запобігти розвитку у школярів хвороб серцево-судинної системи, дихальних шляхів, порушення обміну речовин, неврозів, вчителі разом з батьками зміцнювали захисні сили організму дитини, встановлювали для неї режим праці і відпочинку, режим харчування.

Оздоровча функція школи чітко окреслювалася основними напрямками діяльності:



- створення комфортних санітарно-гігієнічних умов для навчання, праці і відпочинку учнів;
- використання унікальних методик організації продуктивної, дослідницької праці дітей як важливого засобу зміцнення здоров'я;
- фізичне загартування, формування волі і характеру на уроках фізичної культури та при проведенні спортивно-масової роботи;
- організація активного, діяльного відпочинку дітей.

Нами виокремлені ефективні напрями зміцнення здоров'я дітей, що втілювалися у навчально-виховний процес Павлівської середньої школи:

- індивідуальні та колективні бесіди з учнями про збереження здоров'я, особливості людського організму, значення здоров'я для успішного, повноцінного життя;
- режим фізичної і розумової праці та відпочинку культивувався як важлива умова зміцнення здоров'я;
- оздоровча спрямованість режиму занять: ранкова зарядка, динамічні перерви, фізкультурні хвилини на уроках та заняттях гуртків, життєдайне спілкування з природою від шкільного порога, наснажуючі навчальні екскурсії та прогулянки;
- спорт – улюблене заняття кожного учня: уроки фізичної культури, спортивні свята, змагання, ігри, спартакіади, участь у мережі спортивних секцій (гімнастика, легка атлетика, плавання, верхова їзда; катання на велосипедах та картингах; зимові розваги: катання на ковзанах та лижах, на санках, побудова зимової фортеці та ін.);
- утвердження культу здорового способу життя, уважного і дбайливого ставлення до свого здоров'я і здоров'я членів сім'ї, друзів;
- створення комфортного психологічного мікроклімату у навчально-виховному процесі, адже насамперед урок повинен викликати в учня позитивні емоції [2–6].

Василь Олександрович все своє педагогічне життя пропагував гуманний підхід до дитини, виступав проти авторитарності, що нерідко була причиною конфліктів, емоційного напруження у шкільному середовищі.

Вчитель, переконував Василь Сухомлинський, повинен вміти «захистити дитину від духовної самотності», вміти встановлювати дієві зв'язки з сім'єю школяра [6, 302].

Батьки сприяли тому, щоб діти були більше на свіжому повітрі, рано лягали спати і рано вставали, спали при відкритій квартирці, влітку надворі на сіні. Восени і весною готували уроки в альтанці, в саду, дотримувалися правил особистої гігієни, користувалися літнім душем, купалися в ставку. Приділялася увага повноцінному харчуванню дітей; більше стало овочів, фруктів, меду. Внаслідок гармонійної єдності фізичного й духовного розвитку у школярів відступали простудні, серцево-судинні слабкості, поліпшувався зір.

Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського, базис його педагогічної практики плідно розвиваються в загальноосвітніх навчальних закладах регіону і України, в моделях шкіл здоров'я. Кожна з цих шкіл має свої особливості організації шкільного життя, цікаві знахідки, інноваційний потенціал. Всіх їх об'єднує усвідомлення і відповідальність за створення в шкільних колективах комфортних умов для навчання і розвитку особистості на основі здоров'язбережувальних технологій. Цьому сприяють: впровадження інтегрованого курсу «Основи здоров'я», введення третього уроку фізичної культури; гуманізація навчально-виховного процесу; вдосконалення роботи психологічної служби; організація поглиблених медичних оглядів дітей і їх врахування в навчально-виховному процесі; впровадження фізкультурно-оздоровчого комплексу «Козацький гарт», розширення мережі спортивних секцій; розвиток шкільної культури (тепло, світло, затишок, харчування, підвіз до школи, система позакласної роботи, створення умов для спілкування дітей з природою та ін.).

Постійна увага приділяється вдосконаленню системи науково-методичної роботи з педагогічними кадрами з проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій, усвідомлення учнями здорового способу життя як запоруки досягнення цілей, успішної реалізації життєвих проєктів. Це психолого-педагогічні семінари, семінари-практикуми, творчі групи, науково-методичні та відео конференції, творчі звіти, презентаційні проєкти, конкурси тощо. Сухомлинський постійно турбувався і про здоров'я вчителя, наголошуючи, що невичерпним джерелом здоров'я вихователя і вихованця є оптимізм, віра в людину, дитину; розлади здоров'я педагога, за переконанням вченого, починаються у недобррозичливості, злорадства, коли праця стає тягарем, а душа виснажується.

Висновки. Настанови педагога-гуманіста: «Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я», «Турбота про здоров'я – найважливіша праця вихователя», «Виховуйте добром», «Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця», «Бережіть учителя, його здоров'я, допомагайте йому зростати професійно, духовно, культурно і морально, якщо бажаєте мати хорошу сучасну школу» залишаються виключно актуальними в складних умовах сучасного соціуму.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Парламентські слухання. Молодь за здоровий спосіб життя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portal.rada.gov.ua/rada/control/uk/publish/article/news_left?art_id=221203&cat_id=46666
2. Сухомлинський В. А. Доклад директора Павлышской средней школы Онуфриевского района тов. Сухомлинского В. А. на тему: «Романтика сельскохозяйственного труда». ДАКО, ф. 4789, оп. 4, архів 74, арк. 5. 1954 год.
3. Сухомлинський В. А. Практика учащихся в колхозном производстве / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика – 1955. – № 1. – С. 29–40.
4. Сухомлинський В. О. Павлыська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К., «Рад. школа», 1976. – Т. 4. – 640 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К., «Рад. школа», 1977. – Т. 3. – 670 с.
6. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К., «Рад. школа», 1987. Т. 5. – 639 с.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Інна Васюта

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

м. Кропивницький

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Тетяна Прибора

Постановка проблеми. Нині постала досить важлива проблема – це здоров'я і фізичне виховання школярів. Освіта потребує якісно-нового підходу до потреб дитини – навчання свідомого ставлення молодого покоління до збереження та зміцнення здоров'я. Здоров'я підростаючого покоління, а саме молодших школярів є невід'ємною складовою частиною загальнолюдських цінностей будь-якої держави. Воно тісно пов'язане з рівнем розвитку держави та її місцем серед інших провідних країн світу.

Аналіз досліджень. Проблему зміцнення здоров'я школярів вивчало багато вітчизняних вчених, а саме: І. А. Язюн, Н. А. Калініченко, С. Г. Мельничук, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська та інші.

Значний внесок у розвиток цієї проблеми зробив видатний український педагог, публіцист, письменник – В. О. Сухомлинський. Педагогічна система В. О. Сухомлинського розкриває максимум можливостей для формування збереження здоров'я школярів. Проблемі зміцнення здоров'я дітей він присвятив цілий ряд книг: «Сто порад учителю», «Розмова з молодим директором школи», «Серце віддаю дітям» та інші.

Мета статті. Узагальнити погляди та ідеї В. О. Сухомлинського щодо зміцнення здоров'я та фізичного виховання молодших школярів.

Вивчаючи літературу, Василь Олександрович переконався в необхідності розуміння педагогом внутрішніх фізіологічних, психічних, вікових і статевих процесів, що відбуваються в організмі школярів. Він стверджував: «педагог не має права не знати, що робиться з дитиною, чому вона нездорова, так як стан здоров'я позначається на її розумовому і моральному розвитку» [3, 43].

Виклад основного матеріалу. В. О. Сухомлинський розглядав фізичне виховання та збереження здоров'я підростаючого покоління як невід'ємну складову частину всебічно гармонійного розвитку особистості. Вважаючи здоров'я визначальним фактором успішного навчання і розвитку дітей, він шукав шляхи його поліпшення. Збереження і зміцнення здоров'я дітей видатний педагог сприймав як найважливіший аспект практичної діяльності директора школи і кожного вчителя.

Велику увагу В. О. Сухомлинський приділяв природному джерелу оздоровлення дітей: ранкова гімнастика, душ, купання та ходіння босоніж, мандри до лісу, в поле. Важливо, щоб діти більшу частину доби будь-якої пори року були на свіжому повітрі, багато рухалися й не засиджувалися над підручниками одразу після шкільних занять.

Турбота про людське здоров'я, на думку В. О. Сухомлинського, а тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму харчування, праці, відпочинку, але й систематичне виконання фізичних вправ. Мета таких вправ – виховати почуття краси рухів, силу, гармонійність, спритність, витривалість.

Першоосновою всієї навчально-виховної роботи, предметом особливої уваги педагогічного колективу школи завжди повинно бути здоров'я учнів. Фізичне вдосконалення, оволодіння певними видами спортивної майстерності, на думку педагога, уявити поза зв'язком із вольовими зусиллями, свідомою і цілеспрямованою діяльністю самих учнів неможливе. Йдеться про самовиховання в процесі фізичного виховання.

Заслужують на увагу поради В. О. Сухомлинського щодо питань самовиховання у фізичній культурі. Зокрема:

* Здоров'я – це повнота духовного життя, радість, ясний розум. Твоє здоров'я – у твоїх руках.



* Найважливіше джерело здоров'я – навколишня природа – повітря, сонце, вода, літня спека й зимова холоднеча, тінисті гаї й квітучі поля конюшини. Живи й трудися серед природи. Прокидайся рано, вставай до сходу сонця... Іди в поле дихай свіжим повітрям, умий руки й обличчя росою – це справжня казкова вода. Повітря, насичене ароматом квітучих і досягаючих хлібів, має цілющі властивості. Хто диhaє цим повітрям у літню пору ніколи не хворіє легеневиими хворобами.

* Зроби для себе правило: щоденно прокинувшись, одразу ж зроби ранкову гімнастику. Влітку спи на дворі, на сіні чи свіжій соломі. Сіно та солома виділяють фітонциди, які уберігають від грипу.

* Змушуй себе кожного ранку робити холодні обтирання. Купайся в ставку якнайдовше – до осінніх заморозків. У зимові дні витирай ноги (до колін) снігом – до відчуття тепла... Не бійся вийти босим на кілька хвилин на сніг – це добре загартування для ніг, і для всього організму.

* Жодного дня без фізичної праці... У постійній повсякденній праці – людське довголіття. Хто трудиться з раннього дитинства до глибокої старості, той до останніх днів життя залишиться повноцінною людиною, зберігаючи фізичні сили, ясність зору, багатство сприймань і емоцій.

* Щодня прохось від трьох (у молодому віці) до десяти кілометрів. Зроби звичкою ходити серед лісу, на лугах, у полі.....

*Нехай стануть твоїми заповідями простота, невибагливість, стриманість. У дитинстві не їж багато солодощів. Краще зовсім не вживати вуглеводів.... Вставай із-за столу з таким відчуттям, що ти ще не зовсім наївся [5, 498].

На особливу увагу заслуговують думки педагога про врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів під час фізичного виховання. Бурхливий фізичний розвиток у підлітковому та ранньому віці вимагає від учителя піклування про гармонію фізичної та розумової праці. Посильні трудові процеси в яких красиві, злагоджені рухи прирівнюються до гімнастичних вправ, благотворно впливають на здоров'я дітей. Належне місце у фізичному і духовному розвитку школярів посідають позаурочні заняття.

Висновок. Отже, науково обгрунтовані педагогічні ідеї, які втілює В. О. Сухомлинський, є актуальними і сьогодні слугують формуванню в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я, оволодінню життєвими навичками здорового способу життя та безпечної для здоров'я поведінки. Наведені вище педагогічні погляди В. О. Сухомлинського не вичерпують усіх позитивних напрямів розвитку і втілення у практику ідеї виховання здорової дитини. Але в сукупності вони створюють величезні можливості щодо зміцнення здоров'я школярів.

Одне з найважливіших завдань педагогічних колективів – активно втілювати у практику роботи сучасної школи теоретичні та практичні аспекти основ здоров'я і психогігієни навчально-виховного процесу щодо збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дітей і підлітків, спрямовувати професійну роботу кожного учителя не тільки на навчання школярів, але і бережному ставленню до свого здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.
2. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 7–16.
3. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 7–390.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 5–279.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–655.

ІДЕЇ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Тетяна Велика

(студентка, V курс, Навчально-науковий інститут педагогіки і психології)

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

м. Суми

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Наталія Данько

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, великого значення набувають пошуки шляхів удосконалення сучасної освіти, яка ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості. Проблема формування всебічно розвиненої, творчої особистості віддзеркалюється у творчій спадщині В. О. Сухомлинського.

Мета статті. У наш час проблема здійснення гуманної освіти є домінантною і саме вона стала предметом педагогічних досліджень багатьох вітчизняних вчених. Відповідно до цього постало важливе завдання сучасної освіти – формування основи для самореалізації творчої особистості.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського провідне місце займає ідея гуманізму, людяності і добротності. Педагог стверджував, що виховання гуманізму має стати одним із головних завдань діяльності вчителя. Він пояснював, що кожна дитина – особистість. В. О. Сухомлинський закликав вірити в те, що всі діти розумні і талановиті по-своєму, немає нездібної, бездарної дитини, однак у кожного думка розвивається своєрідними шляхами. Кожному вихованцю притаманні свої неповторні індивідуальні риси. «У кожної, буквально у кожної людини, – писав В. О. Сухомлинський, – як у діаманта, видобутого з таємничих глибин, тисячі граней. Виховання полягає в тому, щоб уміло, розумно, мудро, сердечно доторкнутися до кожної з цих граней, знайти ту, котра засяє неповторним світлом людського таланту» [2, 77].

Видатний педагог вважав, що перш ніж давати знання, необхідно навчити дітей думати, сприймати, спостерігати. Заняття під блакитним небом, де здійснювалися мандрівки в природу, – джерело мислення й мови, розвиток думок, почуттів, бажань, поглядів засобами казки, оповідань – все це збагатило і розширило педагогічний арсенал вчителів, вихователів. Педагог доводив, що навчання має сприяти розвитку дитини, збагачувати її розум. Проте він категорично засуджував навчання, що зводиться до зубріння, механічного заучування, одноманітності.

Ідеї В. О. Сухомлинського здобули подальший розвиток у працях сучасних вчених: Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Беха, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, Ю. І. Мальваного та ін.

Проблема нашого дослідження полягає у нагальній необхідності впровадження і використання ідей В. О. Сухомлинського в педагогічний процес дошкільних освітніх закладів.

Виклад основного матеріалу. В. О. Сухомлинський наголошував на необхідності всебічного розвитку дитини: інтелектуального, духовного, фізичного, трудового, естетичного. Педагог дійшов висновку, що: «Виховання всебічно розвинутої особистості – це вміння розібратись у найскладніших і, на перший погляд, нібито непомітних залежностях. Бути мудрим вихователем означає насамперед розуміти причинно-наслідкові зв'язки, які ми щодня бачимо, робимо, очікуємо» [3, 53].

Серед шляхів і засобів формування всебічно розвинутої особистості педагог вирізняв навчання та виховання засобами природи, праці, слова, народних традицій, а також за допомогою власного досвіду вихованців. У своїй педагогічній діяльності В. О. Сухомлинський широко використовував казки, оповідання, приказки, прислів'я, пісні, народні традиції і обряди, показував їх доцільність у духовному зростанні своїх вихованців. Так, у праці "Серце віддаю дітям" він надає казці вирішальну роль для розвитку дитини: «Казка невіддільна від краси. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла. У казці черпаються перші уявлення про справедливість і несправедливість» [4, 165]. Така ж висока оцінка у вихованні дітей надається народним традиціям, пісням, малому фольклору тощо.

Педагогічні казки В. О. Сухомлинського сприяють вихованню у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку найкращих людських рис, любові до прекрасного. Педагог, також, наголошував на необхідності естетичного виховання природою, яку вважав невичерпним джерелом дитячої думки, а спостереження в природі – школою дитячого мислення. Він надавав великого значення природі як ефективному засобу морального, фізичного, естетичного, трудового і, особливо, розумового виховання. Спілкування з природою сприяє формуванню у дошкільників високих моральних цінностей: любові до рідної землі, бережливого ставлення до оточуючого середовища, навчає робити добро, формує естетичний смак. Виняткову роль відводив В. О. Сухомлинський природі у зміцненні здоров'я, загартуванні дитячого організму. Ходіння босоніж, дихання свіжим повітрям, простір і краса природного оточення дуже добре впливають на емоційний стан дитини, її самопочуття, виховують характер. Гасло, яке стало важливим: «...Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили» [1, 9]. Красу природи В. О. Сухомлинський розглядає також як потужний засіб естетичного виховання. Узагальнюючи, він пропонує використовувати в педагогічному процесі красу природи, красу слова, музики та живопису.

У дошкільних закладах варто впроваджувати ідеї В. О. Сухомлинського в усі галузі розвитку дитини, проводити індивідуальну роботу з дошкільниками спираючись на досвід видатного педагога за різними освітніми лініями розвитку, особливо за лініями: «Мовлення дитини», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Діяльність дитини». Особлива увага має приділятися спільній роботі батьків, вихователів, вчителів. Систематичний, орієнтовано-особистісний підхід дорослого (вихователя, батьків, вчителя) до кожного малюка допомагає становленню духовно багатой, творчої, щирої інтелігентної людини.

Висновки. Сучасний педагог має не тільки навчити дитину знати і розуміти мистецтво, а й сформувати в неї потребу милуватися природою і творами мистецтва, навчити творити прекрасне та насолоджуватися ним, створювати власними руками. Творче використання спадщини видатного педагога збагачує досвід вихователів та вчителів. У навчанні і вихованні дошкільників варто застосовувати такі засоби як: природа, мистецтво, казка, народний фольклор з метою творчого, індивідуального, всебічного розвитку особистості.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корецька Л. О. Світ, у якому завжди сонячно / Л. О. Корецька // Дитячий садок. – 2008. – №35.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. – Т. 1. – К.: Радянська школа, 1976. – 206 с.
4. Сухомлинський В. О. Про виховання / В. О. Сухомлинський. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.

**КОНСТРУКТИВНІСТЬ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ВИХОВАННЯ
УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ****В. Вітова***(магістрантка VI курсу педагогічного факультету)**Ізмаїльський державний гуманітарний університет,**М.Ізмаїл**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Кічук Н.В.*

За сучасних умов кризи сім'ї як інституту соціалізації особистості (Т.Жарцова, Т.Кравченко, С.Харченко та ін.) особливого значення набуває ставлення студентської молоді до відповідального батьківства. В усі епохи життєдіяльності людини батьківство було базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною її функцією. І це зрозуміло: характер батьківства відображається на якості нащадків, стає гарантом особистого щастя людини та основою майбутнього суспільства. Відтак саме тому батьківство кожної людини має бути усвідомленим.

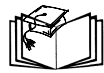
Варто відзначити, що наші дослідження засвідчили про таке: для студентської молоді характерні певні уявлення в розумінні співвідношення між коханням і шлюбом, нереалістичність у сприйнятті себе та інших, споживацькі тенденції стосовно майбутньої сім'ї та супутника життя. Водночас, як засвідчили фундаментальні дослідження (В. Лисовський, Т. Осіпова, М. Фіцула), студентський вік є сенситивний у формуванні майбутньої батьківської позиції, батьківських очікувань, батьківської відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання вище окресленої проблеми, свідчить, що вивчення стану готовності студентської молоді до подружнього життя набуває значного поширення саме у соціологічній науці. Так, дослідженню проблем формування моральних стосунків молоді, її підготовки до сімейного життя висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних фундаторів освіти: І. Беха, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, та ін. Зокрема, А. Макаренко вважав, що «виховання дітей – найголовніша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед іншими людьми, перед всією країною» [1,124].

Насамперед з'ясуємо змістове наповнення поняття «батьківство». За Р. Овчаровою, батьківство – це соціально-психологічний феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства [2,52]. Спираючись на напрацювання науковців у цьому плані ми все ж поділяємо думку про те, що усвідомлене батьківство студентської молоді повинно проявлятися не тільки в бажанні мати дітей, ще й в осмисленні, у позитивному відношенні до тих нових обов'язків, до того нового життя, у яке вступають жінка та чоловік, що вирішили стати батьками. У зв'язку із вищезазначеним, важко переоцінити ідеї Василя Сухомлинського щодо виховання усвідомленого батьківства саму у студентській молоді.

Зауважимо на тому, що у 60-х роках ХХ ст. В. Сухомлинський найповніше розглянув питання усвідомленого батьківства, зокрема у своїй «Батьківській педагогіці», де наголошував на необхідності вдосконалення батьківської особистості, її виховного потенціалу. До того ж, великий педагог-практик постійно цікавився проблемами сімейного виховання, умовами і особливостями виховання дітей у різних сім'ях, вивчав позитивний досвід, підмічав найістотніші і найбільш типові вади та недоліки сімейного виховання, шукав причини цих недоліків як науковець, він проводив системну виховну і освітню роботу з батьками, дорослими, навчав їх мистецтва сімейного і громадського виховання, гостро критикував неучтв, примітивізм.

В. Сухомлинський вважав, що виховання усвідомленого батьківства у студентській молоді починається перш за все з самовиховання. А самовиховання розпочинається з пізнання самого себе і здатності бачити свої достоїнства, недоліки і пади, реально оцінювати свої можливості і поведінку. Педагог наголошує на тому, що шлюб розпочинається з готовності до великої і відповідальної соціальної ролі – виховання дітей успіх якої залежить передусім від духовного багатства, вірності кохання, взаємної поваги і



спілкування, педагогічних знань і умінь. «Своїх вихованців – юнаків і дівчат ми вчимо, моральне право на кохання має той, хто вміє відповідати за майбутнє – за своїх дітей» [3,391].

Враховавши фундаментальний доробок В.Сухомлинського у розв'язанні тогочасних проблем формування майбутніх батьків ціннісного ставлення до сім'ї як первинного інституту соціалізації дитини, ми виокремимо ті ідеї, творча реалізація яких у розв'язанні кризових явищ сімейному вихованні сучасної дитини набуває особливої гостроти.

Навіть акцентуація таких ідей сприятиме спрямуванню студентоцетрованого педагогічного впливу задля виховання усвідомленого батьківства студентської молоді.

По-перше, треба бути морально підготовленими до народження і виховання дітей. Слід відзначити, що останнім часом стало досить помітним таке явище – невідповідність між фізіологічною готовністю до народження дітей і морально-психологічною зрілістю молодих батьків та усвідомленням їх батьківської місії і ролі, виключної відповідальності перед суспільством за успішне виховання своїх дітей. В цьому відношенні конструктивною є думка В.Сухомлинського, що важливим є проведення серед молоді наполегливої і систематичної просвітницької роботи, адже ж «велике горе приходить тоді, коли такі дорослі діти приводять на світ дітей – біда і суспільству, і дітям. До того ж частина з таких батьків не обізнана з елементарними правилами виховання дітей у сім'ї. Сімейні конфлікти призводять до розлучення молодих пар і як результат – феномен «важкі діти», трагедія для дітей і батьків.

По друге, актуалізується шлях, який пропонував В.Сухомлинський – потрібно запроваджувати школу мудрості для майбутніх батьків, для того щоб готувати студентську молодь до відповідальної громадянської місії. Важливо пояснити студентській молоді, що шлюбні відносини та майбутнє батьківство не гра, що до цього треба підходити з повагою та розсудом. Усвідомлене батьківство, це насамперед прийняття себе батьком і мати, поняття того, що вашого виховання залежить життя вашою дитини і подальшого суспільства. Як стверджує великий педагог-класик діти в сім'ї – це не тільки слухняні виконавці волі батьків і старших, вони рівноправні члени сім'ї, активні учасники всіх сімейних справ. Вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків і старших, їх ставлення до своїх сімейних і громадських обов'язків. Вони не повинні відчувати своєї нерівності, неповної цінності, приниженої гідності [3,392].

Отже, навіть окреслені вище ідеї педагога-класика потребують творчого втілення у практико-виховної роботи зі студентством. Цінною є думка В.Сухомлинського про те, що усвідомлене батьківство – це перш за все процес великого виховання самого себе, усвідомлене прийняття ролі батька і матері у суспільстві та здатності виховувати дитину, адже саме в сім'ї дитина успадковує найважливіші цінності, які стають її життєвим надбанням. З реалізацією зазначеного положення В. Сухомлинського ми й пов'яжемо перспективи своїх подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дзюбка Л. В. Усвідомлене та відповідальне батьківство як умова повноцінного родинного виховання (за спадщиною А. С. Макаренка) / Л. В. Дзюбка // Матеріали науково-практичної конференції «Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні» // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – с. 124
2. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибр. Тв.: У 5 т. – Т. 2. – К. Рад. шк., 1976. – с. 391 – 392.

РОЗВИТОК ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анастасія Вустян

(магістрантка V курсу філологічного факультету)

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

м. Одеса

кандидат педагогічних наук, доцент Неля Кузнєцова

У зв'язку з широким доступом дітей до інформаційних мереж Інтернету, величезна кількість літератури, відео, фільмів, серіалів, музики кожен день турбує уяву дитини, та їй дуже важко розрізнити прекрасне від потворного. Гаджети, потрапляючи до рук дитини з несформованим естетичним смаком, надають доступ до величезної кількості джерел, більшість з яких є скоріш шкідливими, ніж корисними. Тому в сучасному інформаційному суспільстві важливо виховувати в дитині відчуття прекрасного. «Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього середовища духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього стверджувати прекрасне в самому собі» [2].



Проблема естетичного виховання репрезентована у працях таких українських педагогів та діячів освіти як Е. Водовозова, С. Русова, К. Ушинський. Психологією естетичного виховання займалися Л. Виготський, Б. Ананьєв. Питання методики і теорії розглядали А. Щербо, Л. Коваль, В. Передерій. Вчені Я. Пономарьов, В. Романець, В. Цапок, Ю. Петров досліджували значення творчості в естетичному вихованні школярів.

Одним із найвідоміших теоретиків і практиків естетичного виховання вважається В. О. Сухомлинський. За його словами «Мета естетичного виховання – широке ознайомлення дитини з досягненнями світової культури, з культурними цінностями людства» [2]. І хто як не вчитель-гуманітарій може і має виховувати естетичні відчуття та розуміння краси. Видатний педагог писав про естетичне сто років назад, але його праці і статті залишаються актуальними і сьогодні. Тому мета нашої статті – показати який розвиток в наш час можуть мати ідеї В. О. Сухомлинського на уроках іноземної мови.

«Найдоступніше і в той же час наймогутніше мистецтво – це художня література. Пізнання краси слова є першим і найважливішим кроком у світ прекрасного» [2]. Вчителі лінгвісти часто забувають, що одна із цілей читання – це насолода: проникнення в нереальний світ фантастики, пошук нових фактів історії або життя реальних людей [5, 24]. Тому часто читання на уроках іноземної мови перетворюється лише на переклад та переказ. Але Сухомлинський сприймає літературний твір як засіб розвитку та виховання естетичних почуттів у учнів: «Переживання відчуття насолоди прекрасним – перший поштовх до творчості. Це особливо помітно на літературних експериментах учнів. Чим глибше учень пережив красу, втілену в літературному творі, тим сильніше в нього потреба висловити у слові свою власну думку, відчуття» [2]. Так читання творів в оригіналі не тільки пробуджує інтерес до мови, але й дозволяє учням відчувати стиль автора. Тому окрім фонетичного читання, механічного перекладу та переказу, що не торкається душі дитини, доцільно застосовувати й інші методи роботи з текстом.

Перш за все треба активізувати пізнавальні інтереси учнів. «Пізнання дітьми краси неможливо без яскравого, емоціонального слова вчителя про красу» [2]. І від того, як вчитель сам відчує самотність та красу твору залежить і реакція учнів. Важливо підкреслити не тільки оригінальність героїв та сюжету, але й красу мови, доцільність ідіоматичних висловів тощо. І деякі натхненні читачі обов'язково захочуть написати щось своє, таке ж прекрасне. Адже «творчість починається там, де інтелектуальні та естетичні багатства, добути раніше, стають засобом пізнання, втілення світу» [3, 600]. Це може бути власний художній твір, відгук на прочитане або популярний сьогодні жанр фанфік [4].

Продовженням роботи з літературним твором може бути перегляд драматичної постановки в театрі, що пробудить інші естетичні почуття учнів, або створення власного драма-класу. Це може бути художнє читання діалогів з твору, або постановка міні-вистав. Примірювання на себе ролей героїв допомагає учням відчувати їх емоції, це виховує вміння співпереживати, розуміти інших. Крім того така діяльність розвиває комунікативні навички, ситуативно створюється реальна ситуація спілкування іноземною мовою. Більше того, деяким сором'язливим дітям драма-клас допоможе побороти страх виступати перед однокласниками або на сцені [6, 96]. У разі успішного використання драматичних постановок на уроці, вчитель може залучити учнів до підготовки вистави, на яку потім можна запросити бажаних вчителів та учнів інших класів. Успішний виступ згуртує дітей, викликає гордість за свою роботу та свій колектив і спричинить інтерес і бажання продовжувати творчу діяльність в майбутньому.

«Музика тісно пов'язана з ліричною поезією і є наступним етапом в духовному розвитку людини» [3, 587]. В. О. Сухомлинський чималу увагу приділяв впливу музики на естетичні переживання дитини: «Могутнім засобом естетичного виховання є музика. Музика – це мова відчуттів, переживань, тонких відтінків настрою. Вміння слухати та розуміти музику – один з елементарних ознак естетичної культури, без цього неможливо увіяти повноцінного виховання» [2]. На уроках іноземної мови музика може звучати фоном під час творчої роботи, описаної вище (написання твору, художнє читання, драматичні постановки). Крім того важливу роль у вивченні мови відіграє прослуховування аудіо записів мовлення носіїв мови, аудіювання та сприйняття на слух. З цих видів роботи теж можна вилучити естетичну користь для виховання школярів. Учні вчитимуться розуміти мову й отримувати естетичну насолоду завдяки прослуховуванню пісень зарубіжних виконавців. Якщо вчитель підбере треки, які слухають і люблять школярі, і які нестинуть дидактичний смисл, учні з задоволенням виконуватимуть різні види роботи, пов'язані зі сприйманням тексту, його перекладу, обговоренням. Кульмінаційним етапом роботи з піснею буде хорівий спів учнів музичного твору, який вони щойно розібрали.

Осягнення краси кіномистецтва також може бути частиною уроку іноземної мови. Це може бути перегляд фрагментів стрічок про історію країни, мову якої вивчають школярі, про великих діячів та відомих персоналій цієї країни. «Естетична спрямованість інтелектуального виховання полягає в тому, щоб освітлюючи історичний досвід людства, стверджувати теперішнє і пробуджувати мрію про майбутнє. Важлива не тільки розумова, інтелектуальна, але й емоційна оцінка минулого» [2]. Крім того, вчитель може запропонувати до перегляду дискусійні фрагменти з подальшим обговоренням проблеми (навколишнього середовища, людської поведінки в певній ситуації, людських стосунків тощо). Якщо вчитель помічає, що



дітей в класі хвилюють певні конкретні проблеми, можна підібрати відео-фрагмент зі схожою ситуацією. Тоді шляхом вирішення проблем героїв стрічки, вчитель допомагатиме дітям в їх нагальних життєвих питаннях. Крім описаних виховних переваг залучання творів кіномистецтва, перегляд відео фрагментів допомагає учнями сприймати на слух, знайомить їх з живою розмовною мовою.

«Вміння творити словом, втілювати в художній образ свої думки, відчуття, переживання необхідно не тільки письменнику, але й кожній культурній людині. Чим більше розвинене це вміння, тим вище естетична та загальна культура людини, тонкіше її відчуття, глибше переживання, яскравіше естетичне сприйняття нових художніх цінностей» [2]. Тому проникнення дитини у глибину краси мистецтва можливе тільки через співтворчість. Художні твори, музика, кіномистецтво допомагають учням ширше пізнати світ. Описані в статті види роботи на уроках іноземної мови, сприятимуть естетичному розвитку дитини, залучать її до творчої співпраці з предметом мистецтва, вчителем, і своїм внутрішнім світом. Така робота зорієнтує дитину серед величезного потоку інформації та покаже шлях до прекрасного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия. – 2004. – 336 с.
2. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (советы воспитателям) / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1975. – 236 с.
3. Сухомлинский В. А. Об эстетическом воспитании [Электронный ресурс] / [сост. Г. Д. Глейзер] М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с. – Режим доступа: http://aktinoya.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=480:20-14-02-20-10-11-20&catid=38:2011-06-09-01-04-46&Itemid=69
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – Кишенев: Лумина, 1979. – 624 с.
4. J. M. Verba. Boldly Writing: A Trekker Fan & Zine History, 1967–1987 / Verba J. M. – Minnetonka MN: FTL Publications, 2003. – 245 p.
5. Parthasarathy Ramanuiam. Ready for reading / Ramanuiam Parthasarathy // English Teaching Professional. – NY: Macmillan, 2009. – № 62 – p. 24–25.
6. Thornbury S. How to teach speaking / S. Thornbury. – London: Longman, 2000. – 158 p.

ОСНОВНІ ІДЕЇ В.СУХОМЛИНСЬКОГО ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ СУЧАСНОГО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Світлана Галахіна

(студентка V курсу педагогічного факультету)

Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ліліана Хімчук

Постановка проблеми. Розвиток суспільства, тенденції до глобалізації суспільного розвитку вимагають динамічних змін і в роботі вчителя. Сучасний вчитель повинен спрямовувати свою роботу не тільки на те, щоб учні засвоювали певний обсяг навчального матеріалу, але й розвивати у дітей творчість, виховувати високоосвічених, думаючих особистостей, які б могли застосовувати і вдосконалювати свої знання в процесі будь – якої діяльності.

Згідно із Законом України «Про освіту», Державною національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Концепцією загальної середньої освіти, новим Державним стандартом початкової загальної освіти, потрібно здійснити кардинальний перехід від традиційного інформаційно – пояснювального навчання, спрямованого на передачу готових знань, до розвивального, зорієнтованого на формування творчої компетентності у всіх сферах життя особистості.

Тому важливою на сьогодні є проблема ефективного навчання молодших школярів. Дослідження показують, що тільки 10% учнів засвоюють увесь навчальний матеріал. Іншими словами, лише для 10% учнів методи, використовувані в традиційній школі, є прийнятими. Решта 90% учнів також здатні вчитися, але не з книгою в руках, а по – іншому, «своїми вчинками, реальними вправами, всіма органами чуття».

В. Сухомлинський говорив, що школа має бути не коморою знань, а середовищем думки. Тоді предмет, що його викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини. З метою розвитку особистості дитини використовують інтерактивні методи у навчально-виховній діяльності. Але щоб провести урок з використанням інтерактивних методів на високому рівні вчитель повинен бути творчою особистістю, творчо мислити та володіти високою педагогічною майстерністю. Сухомлинський писав, що «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя» [4, 310].



Аналіз останніх досліджень. Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В.Сухомлинського, у творчості вчителів – новаторів 70 – 80 рр. ХХ ст. Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, у теорії розвивального навчання.

Мета статті: вирізнити головні ідеї В.О.Сухомлинського та їх значення під час проведення інтерактивних уроків у початковій школі.

Основна частина статті.

Інтерактивне навчання – це навчання, засноване на співробітництві, воно включає в себе всі методи навчання. Слово «інтерактив» запозичене із англійської мови – «interact» («inter» – це взаємний, «act» – діяти). Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. В своїй праці «Книга природи» В.О.Сухомлинський порівнював душу дитини з ніжною трояндою, що не може квітнути без сонця і бажання вчитися в емоційному забарвленні думки, в почутті радісної схвилюваності [3, с. 155].

Спостереження показують, що інтерактивне навчання дає змогу розв'язувати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні навички, допомагає встановленню емоційних контактів, забезпечує розв'язання виховних завдань у навчанні молодших школярів. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно.

У своїй книзі «Сто порад учителів» В. Сухомлинський писав про те, що дитина є істотою, яка мислить, пізнає світ не тільки навколо себе, але ще і пізнає самого себе. При чому це знання приходить не тільки розумом, а й серцем. По-справжньому любить свій предмет лише той педагог, який на уроці викладає соту частку того, що знає. Чим багатше знання педагога, тим яскравіше розкривається його особисте ставлення до знань, науці, книзі, розумовому праці, інтелектуального життя. Це інтелектуальне багатство і є закоханістю вчителя у свій предмет, в науку, школу, педагогіку. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно.

Інтерактивна діяльність на уроках допомагає учням ставати повноправним учасником навчального процесу. У використанні інтерактивних методів важливим є те, що педагог не дає нових знань, а спонукає учасників до самостійного пошуку. Тобто при такому навчанні педагог виконує функцію помічника в роботі. Впровадження в освіті інтерактивних методів навчання підвищує загальний рівень навчального процесу, підсилює мотивацію навчання і пізнавальну активність, постійно підтримує вчителів в стані творчого пошуку дидактичних новацій [4].

Є старе китайське прислів'я: чую і забуваю, бачу і пам'ятаю, роблю і розумію. Отже, інтерактивні методи полягають у залучанні до дії, створенні ситуації переживання та випробування, що сприяє глибшому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню. Сьогодні дуже багато розмов про інтерактивне навчання, але на жаль ця тема не є повністю розкритою і дослідженою. Провести урок є досить непросто, а провести урок з використанням інтерактивних методів навіть складно. Це потребує великих зусиль і творчості педагога. Якщо ж творчо працює педагог, то і творчо будуть працювати діти. Підтвердження цих слів ми можемо знайти у багатьох працях Сухомлинського. Закоханий у свій предмет, Василь Олександрович спонукав і підтримував прагнення вчителів підвищувати свій рівень професійної майстерності. Він писав, що «школа може дати учням міцні і глибокі знання лише при тій умові, коли кожен учитель безперервно удосконалює свою педагогічну майстерність».

Висновок. На сьогоднішній день сучасне суспільство дуже активно розвивається. Сучасний рівень інформаційних технологій становить серйозну конкуренцію традиційним методам навчання. Тому необхідно знайти шляхи, що забезпечили б активність учня та взаємодію в учнівській групі у ході навчального процесу. Для цього можна застосовувати різні інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи навчання дають змогу і навіть заохочують емоційне реагування учнів на уроках.

Щоб використовувати інтерактивні методи навчання на уроках дуже важливо аналізувати педагогічну літературу по даній темі, спостерігати за проведенням уроків з даними методами, впроваджувати такі методи у власну педагогічну діяльність. І не потрібно заціклювати свою увагу на існуючих методах інтерактивного навчання, потрібно експериментувати, розробляти свої власні методи, реалізовувати їх на практиці. При цьому пам'ятати, що для найефективнішого їх застосування вчитель повинен бути творчою особистістю.

Основу педагогічної творчості вчителя на думку В.О. Сухомлинського становлять:

1. Професійна компетентність, професіоналізм. Головним змістом професійних знань є ґрунтовне знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології: «вчителів треба знати значно більше, ніж вимагає програма.

2. Здатність до науково-дослідної діяльності. Поєднання практики з елементами наукового дослідження В. О. Сухомлинський вважав вищим етапом педагогічної творчості: «стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником»



3. Педагогічні здібності: толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується, комунікативність, професійна проникливість, пильність, інтуїція, емоційна стабільність, креативність, впливовість.

4. Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання / С. Іванішена // Початкова школа. – 2006. – №3. – С. 9–11.
2. Подольська О. М. Інтерактивні методи навчання / О. М. Подольська // Управління школою. – 2008. – №19–20. – С. 87–90.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1997. – Т. 3 – 670 с.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа., 1988. – 310 с.

АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ В ШКОЛІ ЗА ІДЕЯМИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анастасія Гаріфулліна, Олена Байбароша

(студенти III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. У зв'язку з реформуванням освіти в Україні у сучасних школах актуальною є проблема адаптації першокласників до навчання в школі (адаптації першокласника до нового кола спілкування, до шкільного життя, до збільшення фізичного та емоційного навантаження). Учень має пристосуватись до умов навчально-виховного процесу, адаптуватися до нової для себе систематичної навчальної роботи, вимог класно-урочної системи, соціального середовища дитячого колективу, вимог, які висуває вчитель. Маючи багато нових шкільних обов'язків, він повинен ретельно й разом з усім класом працювати на уроці, бути стриманим, вчасно готувати домашні завдання та долати певні труднощі навчання.

Навчально-виховний процес у школі ставить перед першокласником низку вимог, а саме: пристосування до заданого темпу уроку, швидкої зміни видів діяльності, потреба вставати та відповідати на запитання вчителя та ін.

Аналіз досліджень. Проблемами підготовки дитини до навчання у школі займалися такі науковці, як А. Богущ, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Кононко, З. Плохій, К. Прищеп, Г. Суворова, А. Середняцька та ін.

Проблема адаптації в навчанні і вихованні дітей молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами і психологами, як Л. Артемова, В. Кузь, Г. Люблянська, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова. Розробки діагностики готовності до шкільного навчання пропонували О. Венгер, Ю. Гільбух, В. Дубровіна та ін.

Формулювання мети статті. Проаналізувати процес адаптації першокласника до навчання в школі у педагогічних творах В. О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні ідеї і праці В. О. Сухомлинського у свій час і сьогодні привертають увагу численних дослідників і всієї педагогічної громадськості. Пависька школа ще за життя Василя Олександровича стала своєрідною педагогічною лабораторією, академією, місцем педагогічного паломництва.

Виховання і навчання у школі першого ступеня є тісно взаємопов'язаними та зорієнтованими на формування в учнів бажання і вміння вчитися, задовольняти безпосередні інтереси до пізнання навколишнього світу й самого себе, разом із сім'єю навчати гуманно й етично поводитися з людьми. Однак навчання дітей починається ще до школи – у сім'ї, дитячому садочку. Тому, на думку В. О. Сухомлинського, організовуючи навчально-виховний процес у школі, слід урахувувати, наскільки дитина підготовлена до навчання [1].

Адаптація дитини до нових умов середовища – складний процес, який супроводжується цілою низкою негативних зрушень у дитячому організмі, що відбуваються на всіх рівнях, у всіх системах (фізіологічній, нервовій, ендокринній, системі травлення тощо) та проявляються у поведінці дитини.

Неправильно побудований режим дня, відсутність необхідних умов для гри, нездатність дитини самостійно подолати навчальне навантаження, неприйняття дитячим колективом – також уповільнюють процес адаптації дитини та призводять до нервового напруження, яке спричиняє стан психічного стресу.

Школа повинна бути цікавою для дітей: «Треба так ввести їх у шкільний світ, щоб перед ними відкривалися все нові і нові радості, щоб пізнання не перетворювалося в нудне вчення. І разом з тим, щоб школа не перетворилася на суцільну, зовні захоплюючу, але порожню гру». Дитина – дослідник за природою, тому потрібно вчити її «через казку, фантазію, гру, через неповторну дитячу творчість» [1].



В. О. Сухомлинський наполягав на тому, що застосування гри в навчальному процесі забезпечить поступове залучення дитини до навчального процесу, її повноцінний розумовий розвиток. З цього приводу вчений писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [1]. Гра в школі відіграє важливу роль для адаптації, адже з її допомогою дитина краще адаптується до нового середовища. Також гра допомагає перейти від ігрової діяльності до навчальної.

В. О. Сухомлинський пропонував навчати дітей переважно поза шкільними стінами, на вулиці: «Серед природи дитині треба дати можливість послухати, подивитися, відчути. Не можна перетворювати дітей у пасивний об'єкт сприйняття слів» [2].

Відомо, що чим вище просувається сходами знань школяр, тим глибше і різноманітніше у нього повинно розвиватися абстрактне мислення. Дитина мислить образами. «Образне мислення, – вважав В. О. Сухомлинський, – необхідний етап для переходу до мислення поняттями. Я прагнув до того, щоб діти поступово оперували такими поняттями, як явище, причина, наслідок, подія, зумовленість, залежність, відмінність, подібність, спільність, сумісність, несумісність, можливість, неможливість. Оволодіти цими поняттями неможливо без дослідження живих фактів і явищ, без осмислювання того, що дитина бачить своїми очима, без поступового переходу від конкретного предмета, явища до абстрактного узагальнення.

Говорячи про індивідуальний підхід до кожної дитини, В. О. Сухомлинський зазначає: «якщо в школі, скажімо, шістсот учнів, то це означає, що треба шукати шістсот індивідуальних стежок» [2].

Гуманізм педагогічної системи В. О. Сухомлинського ґрунтується на положенні про самоцінність людини, її праві на свободу і гідність як неповторної індивідуальності. У своїх працях педагог наголошував на тому, що вихователю необхідно знаходити в дитині найкращі риси, на які можна спиратися у навчально-виховному процесі, підбирати цікаві форми роботи для розвитку індивідуальності кожного вихованця, дотримуватися гуманних взаємин між ним і дитиною та всіма учасниками виховного процесу. Василь Олександрович стверджував, що найцінніше в дитині – її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей, її потенційних можливостей.

Для кожного, хто відкриває для себе світ творчості великого педагога, стає беззаперечною істиною, що й сьогодні його ідеї актуальні, як і багато років назад. Нам треба лише подивитися на них по-новому, переосмислити, адаптувати до сучасних умов.

Висновок. Отже, для дитини перші дні навчання в школі – це нелегкий період. Адже саме в початковій школі дитина вперше стане суб'єктом соціально-нормованої діяльності, коли виконувати слід не лише те, чого хочеться, а й те, що треба, і саме так, як цього вимагають дорослі, вчителі. Тому цей період супроводжується цілою низкою негативних зрушень у дитячому організмі, яких вчителі повинні уникнути. В. О. Сухомлинський пропонує цілу низку цікавих форм роботи для розвитку індивідуальності кожного вихованця, дотримуючись гуманних взаємин між усіма учасниками виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Степанова. Н. Угадай настроение. Диагностика готовности ребенка к школьному обучению / Н. Степанова. // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – С. 43–46.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т. 5. – 639 с.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 419–654.

УРОКИ СЕРЕД ПРИРОДИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Ірина Горобець, Дарина Гончарова

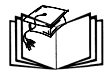
(студентки III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. На початковому етапі навчання школярів постає питання пошуку найбільш точних впливів на духовний світ дитини. Як стверджував Василь Олександрович Сухомлинський, неocenенне значення для всебічного розвитку особистості дитини в школі займають уроки на природі. Природу великий гуманіст розглядав як важливий засіб емоційного, естетичного, морального аспектів виховного процесу. І при цьому наполягав на повноцінному включенні природи як у навчальну, так і у виховну роботу.



Аналіз досліджень. Такі педагоги як Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, психологи Ж. Ж. Піаже та Л. С. Виготський у своїх працях наголошували на загальному розвитку особистості та безпосередньому розвитку мислення. Величезний теоретичний та практичний внесок у проблему розвитку особистості дитини зробив відомий педагог Василь Олександрович Сухомлинський.

Формулювання цілей статті: Розглянути погляди вітчизняного педагога В. О. Сухомлинського щодо необхідності проведення уроків серед природи в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу: Природа є важливим засобом гармонійного всебічного розвитку дитини. Василь Сухомлинський зазначав, що «природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу» [5, 3–4].

Василь Олександрович також стверджував, що перша дія школи – не в школі, а в природі. Саме тут – «джерело слова і розуму» [4, 24].

Щоденне спілкування з природою народжує і зміцнює у дитини безцінну якість, властиву людській особистості, – доброту. Але як же дати відчуті учневі радість перших відкриттів, коли він уходить у дивний світ, що навколо нього? Як перетворити природу у могутній засіб виховання гуманних почуттів? І чи зможе учень засвоїти причинові зв'язки між явищами, зрозуміти залежність між природними об'єктами? Виявляється, може, і найпростішим шляхом до цього є саме спостереження. А де ще дитина може поспостерігати, як не на природі.

Під час проходження практики, ми переконалися, що важливим є перебування дітей серед природи ще на початку їхнього шкільного життя. Педагог формує в учнів сприйняття краси природи навколишнього світу, викликає бажання увійти в цей світ її творцем. І надзвичайно важливою складовою в розвитку особистості дитини є відчуття любові до природи. Спілкуючись із природою, діти не лише вчаться пізнавати, мислити, вони вчаться розуміти прекрасне, збагачують свій духовний світ. Протягом першого тижня першокласники відвідували шкільне подвір'я, мандрували разом із листочком дерева та хмаркою, бачили ранок і обіднє сонце, милувалися співом пташок, спостерігали за жуками-солдатиками, мурахами та різними комашками на стовбурах дерев.

В. О. Сухомлинський стверджував, що завдання вихователя полягає в тому, «щоб відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини. Це й природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село, місто» [3, 149].

Входячи в життя дитини з першими відчуттями, сприйняттями, поняттями, уявленнями, природа стає для неї наочним мірилом цінностей, джерелом багатств. У цьому факті закладено величезні можливості становлення гармонійної, всебічно розвиненої людини.

Спостерігаючи за екскурсією шкільним подвір'ям, ми звернули увагу на враження дітей. Вони виявляли своє захоплення природою, ділились між собою новими відкриттями, вчилися помічати такі дрібниці, на які раніше не звертали увагу: порівняли пожовклий листок із його сусідом, але ще зеленим, після уроків запам'ятали запах повітря та порівняли його із ранковим, їх вразила швидкість руху мурашок. Однозначно такі захоплення та враження підтвердили й висновки В. О. Сухомлинського «Серед природи, багаті на живі образи, легше думається, краще фантазується, швидше добираються слова з найтоншими відтінками» [1, 229]. Його погляди тісно переплітаються із сьогоденням, бо йдеться про відповідальність за формування духовно зрілої, високоморальної, гармонійної, життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої особистості.

В. О. Сухомлинський радив відкривати віконце у світ краси слова поступово, щоб не переобтяжувати розум дитини і не набридати їй. Необхідно так виховувати дітей, щоб вони дивилися на світ добрими очима, вміли берегти життя. Тільки тоді вони, змужнілі та прозрілі розумом і серцем, стануть справжніми людьми.

Особливу увагу Василь Олександрович радив звертати на виховання у дітей саме дбайливого ставлення до природи, її багатств. Він вважав, що духовне збагачення людини необхідно поєднувати з постійним спілкуванням із природою. «Краса природи, – говорив він, відіграє велику роль у вихованні духовного благородства. Вона виховує в душі дитини здатність відчувати, сприймати тонкощі, відтінки речей, явищ, порухи серця» [2, 43–44].

У своїх задумах (у грі, в процесі продуктивної діяльності) діти часто відображають те, що спостерігали у природі, використовують природний матеріал. Як казав Василь Сухомлинський, «у природі закладені в доступній для дитини формі прості й водночас дуже складні речі, предмети, факти, явища, залежності, закономірності, інформацію про які нічим не можна замінити, бо інформація про ці речі, предмети є тим світом, в який входить сама дитина, а в цьому світі – першоджерело її уявлень, думок, узагальнень, суджень» [6, 283]. На практиці вчитель пропонувала учням зобразити те, що відчували, побачили, почули. Пропонувала лягти на траву та заплющити очі або навпаки відкрити очі та закрити вуха. Діти виявляли творчість та неординарність, малювали, дехто намагався порівнювати із певними тваринами прояви сонця й вітру (лагідний котик, пухнастий кролик, набундючений ведмідь, невловима пантера..)



Природа забезпечує необхідні умови для вивчення властивостей предмета, оскільки надає можливість сприймати його на зір, дотик, слух. Експериментування з природним матеріалом – неодмінна умова розвитку чуттєвого досвіду, мисленнєвої діяльності як основи творчої діяльності, конструювання. Світ природи у Василя Сухомлинського нерозривно з'єднаний зі світом творчої дитячої праці.

В. О. Сухомлинський звертався до батьків, вчителів: «...ведіть дітей в обстановку, де є і яскраві образи, і причинно-наслідкові зв'язки між явищами, де діти захоплюються, переживають почуття подиву перед красою і водночас мислять, аналізують» [5, 10–11].

Так вихователь відкриває дітям віконечко у світ краси рідної природи.

Висновки: Педагогічний досвід В. О. Сухомлинського дає нам зрозуміти, що у природі до всього можна доторкнутися, багато побачити, почути чарівну музику природи. І саме педагогічно правильно організоване спостереження на лоні природи допомагає дитині вийти за межі чуттєвого пізнання. У наш час творча спадщина В. О. Сухомлинського є великим скарбом у допомозі педагогу в роботі з дітьми.

«Природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу», – визначає В. О. Сухомлинський, «як світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну роботу і водночас ускладнює її, бо робить її багатшою, багатограннішою» [2, 127].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 229 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.4. – С. 43–127.
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – 149 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.1. – 654 с.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1998. – С. 3–117.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 283 с.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ «ЯК ВИХОВАТИ СПРАВЖНЬОГО ПЕДАГОГА»

Ксенія Горпинко

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк

Постановка проблеми: На етапі сучасного розвитку української держави постає питання виховання свідомо життєдіяльної особистості. Тому виховання гуманної людини, яка буде поважати думку оточення, яка справедливо буде оцінювати людські можливості та завжди прислухатиметься до думки інших, є важливим завданням школи, сім'ї та громадськості. Прикладом розв'язання поставленого завдання є педагогічний досвід майстра широкого профілю Володимира Олександровича Сухомлинського.

Аналіз досліджень: Проблему виховання гуманної особистості досліджували такі видатні вчені як Я. А. Коменський, К. М. Вентцель, М. О. Мельников, А. С. Макаренко, Ш. О. Амонашвілі.

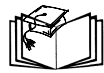
Мета статті: узагальнити погляди вітчизняного педагога В. О. Сухомлинського щодо основних напрямів формування педагога.

Виклад основного матеріалу: Справжній педагог повинен працювати заради майбутнього, заради збереження нації. Саме тому педагогічна професія має певне завдання. На сьогодні актуальними є погляди В. О. Сухомлинського на професію вчителя і шляхи вдосконалення його професійної майстерності. «Я знаю працівників багатьох спеціальностей, але немає – я в цьому впевнений – людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі» [4, 3].

В. О. Сухомлинський вважав, щоб виховати у собі справжнього педагога, потрібно нагромаджувати в собі інтелектуальне багатство, і перш за все педагогічну мудрість. «Виховання, яке спонукає до самовиховання, – це і є, за моїм глибоким переконанням, справжнє виховання. Навчити самовихованню незмірно важче, ніж організувати недільне проведення часу» [2, 149].

«Перед вами великий життєвий шлях, на ньому ви зустрінетеся з найнесподіванішими людськими долями, до вас буде звернений допитливий розум і погляд юнака, який шукає відповіді на запитання: Як жити? У чому щастя? Де істина? Щоб відповісти на ці запитання, треба збагнути діалектику прагнення людини до правди» [4, 116-117].

В. О. Сухомлинський вважав, що найважливішим умінням учителя є врахування індивідуальних особливостей школярів. Педагогічна майстерність, за словами вітчизняного педагога, полягає саме в тому,



щоб у класі між дітьми з самого початку їх навчання формувалися дружні, чуйні, сердечні стосунки в колективі. Від професійності педагога також залежить робота з важкими дітьми. «Вихователь – це особа, яка за дорученням народу має повсякденний доступ до найдорожчого народного багатства – розуму, думок, почуттів дітей, підлітків і юнацтва. Перед ним, з одного боку, моральні цінності, створені, вистраждані протягом століть, з другого – багатство народу, його майбутнє, його надія – молодого покоління. Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в моральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі. Визначивши, що треба вкласти в юні душі, вихователь замислюється над тим, як настроїти своїх вихованців на сприйняття моральних цінностей» [1, 127].

Великої уваги заслуговують поради В. О. Сухомлинського щодо засобів спілкування під час уроків. Він однозначно виступав проти зайвого порушення психіки школярів підвищеним тоном, перевантаженням, злорадством. «Збагнімо ці слова, Учителю! Ми горимо і згоряємо в ім'я того, щоб єднати людей узами добрих побажань. Щоб людині хотілося жити від того, що поряд з нею живуть люди» [1, 51].

Професійність педагога залежить і від взаємовідносин, які склались у дитячому колективі, «Програми в усіх школах одні й ті ж, підручники однакові, але школи різні, тому що різні вчителі. Школа – це передусім учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання» [1, 72].

Від того, як учитель організує роботу в класі, залежить розвиток вихованців. «Без особистості педагога – авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців – ідеал перетворюється в покинутий прапороносцем прапор, що лежить мертвим шматком тканини. Корінь багатьох бід виховання саме й криється на тому, що часто вихованця закликають іти за прапором в той час, як цей прапор ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеалу, нести на своєму прапорі вогонь ідеального – ось у чому секрети педагогічного авторитету» [1, 98].

В. О. Сухомлинський навчав педагогів створювати так звану систему впливів на вихованців, яка сприятиме всебічно гармонійному розвитку дитини, побудованої на засадах гуманізму [5, 283]. Він наголошував, що «педагогічний ефект кожного впливу на особистість, залежить від того, наскільки продумані, цілеспрямовані, ефективні інші засоби впливу» [1, 43], «учителя не випадково називають високим іменем народний. Його мудрість творить ту складну річ, яку прийнято називати наступністю поколінь» [1, 63].

Для майбутнього педагога неоціненним скарбом є поради великого мислителя щодо виховання гуманної людини. Для сучасного вчителя ідеал, яким він повинен стати, один: В. О. Сухомлинський, з його широким педагогічним досвідом. Головними рисами такого вихователя-гуманіста є :

- Мудрі любов і влада педагога над розумом і душею дитини.
- Спільні з дитиною погляди на життя, людину як найвищу цінність.
- Ніжне, ласкаве ставлення до дітей.
- Багатство думки, висока загальна культура [3, 24].

«Вчительська професія, – писав В. О. Сухомлинський, – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса – повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один з тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці» [4, 7].

На думку В. О. Сухомлинського, для вчителя джерелом його творчої індивідуальності є книга, особиста бібліотека, призначення якої полягає в тому, щоб вводити вихованців у світ книги. Педагог називав бібліотеку найважливішою складовою своєї педагогічної системи. У бібліотеці Сухомлинського був золотий фонд світової культури: художні твори найвидатніших письменників усіх народів [6, 113].

Педагогічні здобутки В. О. Сухомлинського неможливо переоцінити. Він вважав, що кожний вчитель зобов'язаний дорожити дитячим довір'ям, а перш за все не дати прорости в своїй душі насінню зневіри в людину [4, 19], поважати дітей, бути для них взірцем добра та справедливості. «Почуття власної гідності дитини залежить від її успіхів у навчанні, а успіхи в навчанні – від доброзичливості педагога і, звичайно, від того, наскільки підготовлена душа дитини до сприймання доброзичливості вчителя. Пам'ятайте, що успіхи дитини в навчанні, її почуття власної гідності – це вогник радості вашої творчої праці, шановний мій колего. До того часу, поки цей вогник горить, ви будете відчувати повноту свого духовного життя, радість творчості» [4, 25].

Висновки: Творча спадщина В. О. Сухомлинського дає нам зрозуміти, на яких засадах будується виховання справжнього педагога, педагога-майстра. У наш час, час неоцінених пошуків методів виховання гуманної людини, педагогічний досвід В. О. Сухомлинського є великим скарбом у вирішенні цих завдань.

«Дорогий мій колего, – казав В. О. Сухомлинський, – щоб стати справжнім вихователем, треба пройти цю школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується ваш вихованець. Це одна з найтонших речей у нашій педагогічній справі» [4, 11].



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Здоров'я і духовне життя школярів / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 43–127.
2. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – 149 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.1. – 24 с.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1998. – С. 3–117.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 283 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.5. – 113 с.

ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Альона Дзюнзя*(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)**Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,**м. Кропивницький**Науковий керівник – викладач Наталя Андросова*

Постановка проблеми. Вступ дитини до школи завжди є переломним моментом у її житті, незалежно від того, в якому віці вона приходить у перший клас: у шість чи в сім років. Одні вважають, що потрібно починати готувати малюка з трьох років, інші – за рік до вступу до школи. Але взагалі-то усе дошкільне життя дитини – це і є підготовка до школи. Найголовніше – не впасти в крайнощі. Не перевантажити заняттями, викликавши заздалегідь відразу до навчання. Але і не пускати усе на самоплив, сподіваючись, наприклад, на вихователя дитячого садка. Також постає питання роботи в єдності із сім'єю, щоб забезпечити подальший фізичний, психічний, соціальний, мовленнєвий розвиток дитини в школі. Саме в школі вони отримують перші уявлення про життя, поведінку і вчинки людей, а в родині – набувають корисних звичок та досвіду життя, отримують багато радості [1, 74]. Отже, в умовах реформування освітньої галузі початкова освіта має забезпечувати системний розвиток дитини, формувати її особистісну культуру, сприяти самореалізації та саморозвитку дитини [2, 3].

Аналіз досліджень. Проблемами підготовки дитини займалися такі науковці, як Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Головань та ін. Особливе місце ця проблема займає у творчій спадщині В. Сухомлинського.

Метою статті є висвітлення поняття «готовність дитини до навчання у школі» як основи забезпечення наступності навчання в початковій, середній та старшій школі, вивчення поглядів вітчизняного педагога В. Сухомлинського на готовність дитини до школи.

Виклад основного матеріалу. І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою [3, 56].

Особливу увагу проблемі підготовки дитини до навчання в школі приділяв і видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський. Аналізуючи його працю, можна сказати про те, що для батьків це велике щастя готувати дитину до школи, потім спостерігати її перші кроки великою стежкою знань. Але це не тільки радість і щастя. Це разом з тим багато турбот і праці. Багато чого залежить саме від батьків, від того, скільки часу і уваги вони будуть приділяти своїм дітям. Адже виховання починається з сім'ї, з того часу, як дитина осмислено подивилася на світ [4, 25].

В. Сухомлинський був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей. Відомий педагог усвідомлював, що готовність дитини до школи відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини.

В системі підготовки дітей до школи авторитетний науковець керувався принципом природовідповідності. Він звертав увагу на те, що у дитини в цей віковий період переважає наочно-образне мислення. Педагог-практик рекомендував поєднувати безпосереднє пізнання дійсності з читанням сторінок книг із малюнками про природу, оскільки вважав її найбільш доступним об'єктом пізнання, фактором величезної виховної сили, сферою активної діяльності, середовищем для активного розвитку мислення й мовлення.

Вважаємо актуальною ідею Василя Олександровича, що при вивченні готовності дитини до школи варто зважати на її виховування, орієнтуючись на майбутнє. Якщо брати до уваги те, що незабаром



дошкільник має стати школярем, то його успішність великою мірою може визначитися тим, наскільки готовим він підійде до цієї нової й складної для нього діяльності. У процесі підготовки дитини до школи, на думку педагога, важливо враховувати, що об'єднує дошкільний та молодший шкільний вік.

Аналізуючи праці В.О. Сухомлинського, дійшли висновку, що застосування гри в навчальному процесі забезпечить поступове залучення дитини до навчального процесу, її повноцінний розумовий розвиток. З цього приводу вчений писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [5, 95].

В.О. Сухомлинський у своїй педагогічній діяльності звертав особливу увагу на роботу зі слабовстигаючими учнями. «Щоразу, коли створювалися сприятливі умови для розв'язання задач, що є, так би мовити, вправами для мозку, я тримав поблизу себе дітей, які повільно мислять, погано запам'ятовують. Доводилося придумувати різні задачі–загадки, задачі–жарти...» [5, 149].

Висновок. Отже, готовність до школи значною мірою залежить від бажання дитини вчитися. Розвиток пізнавальних інтересів школярів, формування позитивного ставлення дітей до навчання можливе лише шляхом оптимального поєднання зусиль сім'ї та школи. Потрібно пам'ятати, що варто створювати умови, наближені до родинних: атмосфери доброзичливості, турботи, толерантності, підтримки. В. Сухомлинський вважав за потрібне враховувати вікові особливості психічного розвитку дитини у процесі її підготовки до навчального процесу; з цією метою поєднувати безпосереднє та опосередковане знайомство дітей із навколишнім світом, застосовувати у цьому процесі гру, твори різних видів мистецтва. Особливого значення у підготовці дитини до школи Василь Олександрович надавав відповідній роботі з батьками майбутніх школярів.

Система поглядів В. Сухомлинського на підготовку дітей до школи ще довгий час буде залишатися актуальною і невичерпною. Реалізація ідей педагога допоможе краще вирішувати питання підготовки дітей до навчання в школі та сприятиме формуванню нового громадянина України.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у визначенні стану готовності майбутніх вчителів початкових класів до забезпечення наступності в системі освіти в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кононко О. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні / О. Кононко. – К.: Дошкільне виховання. – 2003. – 243 с.
2. Ладивір С. О. Як живеється шестирічним школярам? / С. О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2003. – № 6. – С. 3–5.
3. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи: [монографія] / І. Любарська. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – 72 с.
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1978. – 229 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям // Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 149–356.

СПАДЩИНА В.СУХОМЛИНСЬКОГО – ПІДҐРУНТЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анастасія Каплієнко

(аспірантка)

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

м. Ізмаїл

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Кічук Я.В.

Загальновизнано, що саме інклюзивна освіта є важливим кроком на шляху до гуманізації суспільства. Йдеться про осучаснену грань творчого осмислення доробку гуманістів минувшини, і насамперед, педагогів-класиків.

Як відомо, у центрі гуманістичної педагогіки – особистість з її унікальним світосприйняттям та здібностями. Саме розвиток цих здібностей є метою процесу виховання. Дитина в гуманістичній педагогіці сприймається як суб'єкт творчої праці.

Важливий внесок у подальшу розробку проблеми гуманізації освітнього процесу, формування гуманістичних цінностей особистості дитини внесли Ш.Амонашвілі, О.Барно, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, А.Колупаєва, С.Миронова, Т.Сак, В.Сіньов, Н.Софій, О.Сухомлинська, Л. Шипицина та ін.

Значимо, що у європейських країнах практика інклюзивної освіти має вже 40-річну історію. Так, в Італії інклюзія в загальноосвітніх навчальних закладах підтримується з 1971 р. Незважаючи на досить вдалий експеримент інклюзивної освіти за кордоном, вітчизняні і науковці, і практики обрали шлях не



штучного копіювання закордонних моделей. Так, у 2010 р. була затверджена «Концепція розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року Кабінет міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». На сьогодні проблемою впровадження інклюзивної освіти займаються провідні дослідники Інституту спеціальної педагогіки НАПН України – А.Колупаєва, Т.Сак, О.Таранченко та ін. Домінуючою ідеєю обраного ними підходу виступає творча реалізація гуманістичної педагогіки В.О. Сухомлинського. Зокрема, наукові розвідки сучасних вітчизняних дослідників, спрямовані на пошук конструктивних інтерактивних технологій виховання учнівської молоді.

Незаперечним є факт, що і світову, і вітчизняну педагогічну науку значно збагатили творча спадщина В. Сухомлинського, в якій він узагальнив досвід своєї праці в школі. Серед 48 монографій В.Сухомлинського такі: «Виховання в учнів любові і готовності до праці» (1959), «Як ми виховали мужнє покоління» (1960); «Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління» (1961), «Шлях до серця дитини» (1963), «Щоб у серці жила Батьківщина» (1965), «Моральні заповіді дитинства і юності» (1966), «Серце віддаю дітям» (1974).

Вже в 50-х-60-х рр. минулого століття В. Сухомлинський у своїх працях розвивав ідеї інклюзивної освіти. Виходячи, перш за все, з позицій Людини, педагог вважав, що кожна дитина заслуговує на розвиток своїх здібностей, розкриття інтелектуального потенціалу: «... розумова праця це глибоко індивідуальний процес, який залежить не лише від здібностей, але й від характеру дитини та від багатьох інших умов, часто не завжди примітних» [5, 158].

Працюючи в Павлівській школі, В. Сухомлинський спостерігав за дітьми, яким важко дався навчальний матеріал, які мали слабку пам'ять (з 10 слів могли запам'ятати близько трьох). «У той же час цих дітей не можна вважати ні імбецилами, ні дебілами, – отже, ніяка медико-педагогічна комісія не може направити їх в школи для розумово відсталих. мислять ці діти нормально, але запам'ятовують дуже погано, розумові операції відбуваються у них дуже повільно. Невропатологи і психологи вважають їх дітьми зі зниженою здатністю до шкільного навчання... Абсолютно ясно, що немає і не може бути мірки, якою можна було б виміряти ступінь заниженості здатності до навчання. Я вважаю, що є повна підстава називати цих дітей малоздібними і розумово відсталими. Окремі з них перебувають на межі повної розумової відсталості» [6, 243-244].

Отож, у той час, коли в радянському суспільстві таких дітей намагалися ізолювати, відправивши до спеціалізованих навчальних закладів [3, 8], В.Сухомлинський говорить про включення цих дітей у навчальний процес звичайної школи разом з колективом однолітків. Досвід педагога підказував В.Сухомлинському, що зусилля матимуть успіх: «Я переконаний, що навчати і виховувати їх потрібно саме у нормальній школі» [6, 244]. Між ти нині вважається саме позитивне налаштування – одним із ключових постулатів інклюзивної освіти. Лише з таким підходом – вірою спочатку вчителя в учня, потім і самого учня в свої сили, можна досягти результатів. «Одна з найважливіших виховних задач полягає в тому, щоб в процесі оволодіння знаннями кожна дитина переживала людську гідність, почуття гордості. Вчитель не тільки відкриває світ перед учнем, але й утверджує дитину як активного творця, який відчуває почуття гордості за свої успіхи» [5, 158].

Для інклюзивної освіти важлива й цінна особистість кожного школяра, тому робота з особливими дітьми вимагає певних соціально-педагогічних умов, і, насамперед, «свого темпу».

Не менш важливим принципом є створення сприятливого мікроклімату в соціумі. «В зв'язку з цим піклування про емоційне життя колективу, в якому живуть і трудяться малоздібні і недоумкуваті (слабоумні) діти, – це особливий напрям усієї виховної роботи школи. Потрібне також спеціальна турбота про емоційне життя кожної дитини, до захованих думок і пам'яті якої добиратися

особливо важко» [6, 260]. Слід зазначити, що в такому «змішаному» колективі людським теплом та відкритістю відігривається не лише серце та інтелект розумово відсталої дитини, а й виховується людяність у інших дітей. «Уміє відчувати поруч із собою людину, вміє розуміти його душу, бачити в його очах складний духовний світ – радість, горе, біду, нещастя. Думай і відчувай, як твої вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини» [4].

Як відомо, такий підхід в значній мірі забезпечив позитивні результати навчання в досвіді В.О. Сухомлинського. Так, у книзі «Серце віддаю дітям» описана робота з хлопчиком-тугодумом Петриком. Головне – дати дитині мислити самій, не роблячи висновків поспіхом, не кваплячись з оцінками. Оцінювання для дітей інших, які навчаються разом з успішними школярами, може дорівнюватися вироку. «Якщо б я поставив двійку, діти, які всіма силами бажають добре вчитися, прийняли б її як вирок: «Ваші товариші зробили крок уперед, а ви залишилися на місці». ... Роздаючи зошити, кажу дітям: Міша та Петрик ще не зробили оцінок» [5, 163].

Через систему спеціальних завдань дитина вчиться мислити, намагається осягати завдання, розуміти. Головне – це яскраві приклади та час. «Ніколи не можна квапитися з остаточним та категоричним висновком, що у дитини нічого не вийде, така вже в нього доля. Рік, два, три роки в нього щось може не виходити, але прийде час – вийде» [5, 167].



Отож, у практичній діяльності та працях В. Сухомлинського реалізовані основні принципи інклюзивної освіти, а саме: ціннісне ставлення до дитини незалежно від її здібностей; заохочування дитини до самостійного мислення; підготовка індивідуальних завдань для дитини та підлаштування до її темпу, а не навпаки; складність завдань повинна бути посилюючою для учня й водночас стимулювати його розвиток; визнання здібною до навчання кожен дитину; створення позитивної атмосфери в колективі; командна робота – педагогічного колективу закладу, учнів, батьків, подолання потенційних бар'єрів у навчанні.

Таким чином, творча спадщина В. Сухомлинського є тим невичерпним джерелом педагогічної мудрості та досвіду, яке продукує дієві моделі навчального процесу нинішнього, а можливо, й прийдешнього часу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демченко И. И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://e-koncept.ru/2015/15334.htm>
2. Кузь В. Г. В. Сухомлинський: лонгітудне дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1053/1/sykhomlynsky.pdf>
3. Сухомлинська О. Толерантність як підхід до розгляду ідей В. О. Сухомлинського про дитину // Історія педагогіки в особах. – С. 7-12.
4. Сухомлинський В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика 1990. – 288 с.
5. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. – К., 1988. – 271 с.
6. Сухомлинський В. А. Чем лечит мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинський / Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб./ упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 263.

ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК КЕРІВНИКА ШКОЛИ

Єлизавета Карась

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Баранюк Ірина

Постановка проблеми. Сьогодні немає чітких механізмів, які б прописували управлінську діяльність керівників освітніх закладів та методичну діяльність методкабінетів, їх відносини в рамках тісної співпраці щодо поліпшення навчально-виховного процесу та досягнення високого кінцевого результату. Тому сьогодні дуже актуальним постає питання, яким має бути директор сучасної школи, адже він є ключовою фігурою освітнього середовища. З огляду на зазначене, цінною є педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського як керівника навчального закладу, яка може стати гідним орієнтиром у будівництві сучасних шкіл.

Аналіз досліджень. Багато психологів та педагогів розглядали питання керівництва школою, шукаючи оптимальні шляхи та методи підвищення ефективності управлінського процесу. Серед яких: І. А. Зязюн, Ю. А. Конаржевський, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко, Т. І. Шамова та ін., що особливо увагу приділяли гуманістичному підходу в управлінні; Л.П. Одерій, С.О. Сисоева розглядали роль творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти; В.І. Луговий, Н. Г. Ничкало – про необхідність професійної підготовки керівників-новаторів. Великий внесок у проблему виховання керівників освітніми закладами зробив відомий педагог Василь Олександрович Сухомлинський, багатий досвід якого використовується і сьогодні.

Мета статті. Проаналізувати управлінські ідеї щодо підвищення ефективності та удосконалення роботи керівника навчальним закладом у досвіді Василя Олександровича Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Проблемою роботи школи в той час В. О. Сухомлинський вважав удосконалення педагогічної майстерності на основі духовного росту вчителя. Він закликав учителів пам'ятати важливу істину: виховують і навчають не програми й підручники, не метод і технологія, а виключно особа вчителя.

Хороший директор, зазначає педагог, це, перш за все, добрий організатор, вихователь і дидакт як для дітей, так і для вчителів. Головним методом роботи директора з вчителем В.О.Сухомлинський вважав індивідуальну, дружню, відверту, душевну розмову. «Коли мені вдається переконати вчителя і він почне



доводити свою переконаність практичною роботою, лише тоді я вважаю, що виконав свою місію керівника» [5, 39].

Особливістю стилю керування шкільним колективом у школі Василя Олександровича було те, що він знав усі предмети навчального плану. Для нього стало правилом стежити за найновішими успіхами і досягненнями наук, що становлять шкільну програму: «Мої інтереси й захоплення передаються вихованцям і безпосередньо, і особливо через учителів» [4, 38].

Особливу увагу він приділяв книзі, бібліотеці, що були для нього критерієм естетичної культури. В.О. Сухомлинський ділився книгами зі своєї бібліотеки з вчителями, учнями, батьками. Кожна зустріч з читачами приносила йому велику радість: завязувалась бесіда, він дізнавався про цікаві життєві історії, що розширювали його педагогічний кругозір.

Головне в школі – високий ідейно-теоретичний і методичний рівні уроку. У всіх явищах шкільного життя директор повинен бачити ті нитки, які зв'язують ці явища з уроком. Плануючи методичну роботу, директор повинен бачити в здійсненні конкретних заходів не самоціль, а шлях до поліпшення уроку, якості знань та практичних навичок учнів.

Аналіз уроків повинен бути цілеспрямованим, продуманим: «Зауваження керівника школи про урок учителя повинні бути глибоким аналізом його, а не ярликом: «погано», «добре», «так собі». «Зауваження про низьку якість уроку повинно сприйматися не як обвинувачення, а як критика недоліків, що потребують негайного усунення» [5, 40]. Педагог звертає увагу, що в керівництві роботою вчителів не може бути шаблону: до кожного вчителя необхідно підходити з урахуванням його сил і можливостей.

Професіоналізм учителя формується щоденною, спрямованою на досягнення навчального та виховного результату працею. І чим більше вчитель аналізує свої уроки, чим глибше осмислює результативність застосованих ним дидактичних прийомів, з яких складається урок, тим інтенсивніше відбувається формування його професійної компетентності [3].

Директор – «виховний центр» школи. Для цього йому необхідно знати кожного учня своєї школи, здійснювати різноманітні методи виховної роботи з усім учнівським колективом, на конкретних прикладах показувати класним керівникам, як виховувати класні колективи. При організації роботи класних керівників, директор школи повинен домогатися того, щоб у роботі безпосередніх вихователів класних колективів створювалася певна система.

У відомій книзі «Павльська середня школа» В. О. Сухомлинський зазначає, що основою наукового керівництва вихованням і освітою, організації роботи колективу школи є наука виховання. У широкому розумінні виховання – це оновлення як тих, хто виховується, так і тих, хто виховує [1].

У зв'язку з цим на директора покладається велика відповідальність, що висуває ряд вимог до його духовного світу – моральності, інтелекту, вольових якостей. Найголовніша якість – «це глибока любов до дітей, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини, зрозуміти, відчувати в кожному з вихованців особисте, індивідуальне» [1, 31]. «Якомога глибше знати духовний світ дитини – це перша заповідь і вчителя, і директора». Директор повинен бути другом і товаришем для вихованців: «шлях до серця дитини лежить через дружбу, через спільні інтереси, захоплення, почуття, переживання».

Предмет постійної уваги директора – здоров'я дітей. Вивчаючи спеціальну медичну літературу, він вчить педагогів розуміти внутрішні фізіологічні, психічні, вікові, статеві процеси, що відбуваються в організмі вихованця. Адже від розуміння цього залежить успіх дитини в навчанні.

Значну увагу директор В. О. Сухомлинський приділяв роботі батьківської школи, без якої він не уявляв повноцінного шкільно-сімейного виховання. Основною формою занять в батьківській школі були лекції і бесіди директора, завуча, вчителів. Теоретичні знання з психології і педагогіки тісно пов'язувалися з практикою виховання в сім'ї.

Найважливіші питання діяльності Павльської школи завжди обговорювалися і вирішувалися за участю всього педагогічного колективу. «За таких умов керівництва кожна вказівка директора стає більш авторитетною, бо вона умотивована волею всього колективу, виходить з його прагнень» [5, 38]. Перевірка виконання прийнятого рішення здійснювалась також з участю всього колективу, тому що у процесі перевірки створювалась необхідна громадська думка.

Намагаючись втілювати виховні ідеї в різноманітні шкільні справи, треба бачити стратегічну перспективу розвитку колективу. І в цьому процесі вирішальну роль відіграє директор школи.

Висновок. Отже, управління навчально-виховним процесом за В. О. Сухомлинським – це ретельно сформована професійна команда, яка формувала нову ідеологію і практику життєдіяльності. Управління є тим важелем, тією рушійною силою, яка націлена на активізацію людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранюк І. Г. Система діяльності В.О. Сухомлинського як ученого та директора школи з формування професійної компетентності вчителя / І. Г. Баранюк // Наукові записки. – 2008. – Вип.78 (2) – Серія: Педагогічні науки. – С. 310 – 314.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2000. –512 с.
3. Мізюк Б. М. Системні основи теорії та інструментарій менеджменту підприємства : монографія / Б. М. Мізюк – Львів: Коопосвіта, 2000. – 417 с.



4. Сухомлинський В.О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи / В. О. Сухомлинський // Рад.шк., – 1953. – №1. – с. 38–41.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1976. – Т. 4. – С. 393 – 626.

ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПРАКТИЦІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ «МРІЯ»

Аліна Кісіль

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

*Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький*

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. Ідеї видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського є своєчасними, залишаються актуальними для педагогічної теорії та практики ще тривалий час, виступаючи своєрідним гаслом школи майбутнього. На сьогодні завдання творчо реалізувати його ідеї, принципи, методи в початковій школі – одне з ключових завдань освітнього простору. Яскравим прикладом розв'язання зазначеної проблеми є педагогічний досвід Кіровоградської загальноосвітньої школи І ступеня «МРІЯ», опорної школи міста та області щодо творчого впровадження педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

Формулювання цілей статті. Мета нашої статті – розкрити ключові ідеї, методи, форми, засоби роботи В. Сухомлинського і показати їх актуальність і практичну реалізацію у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи першого ступеня, зокрема на базі однієї з шкіл, де проходили практику.

Виклад основного матеріалу. У статті «Що таке початкова школа» В. Сухомлинський зазначає, що «Роки навчання в початкових класах – цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра» [2, 100]. Те, що початкова школа – фундамент для реалізації особистості, знає та усвідомлює педагогічний колектив ЗОШ І ступеня «МРІЯ». Назва навчального закладу цілком підтверджує реальний стан рівня вчителів та перспектив навчально-вихованого процесу: завдання справжнього педагога – втілити дитячі мрії у життя, а не навчити механічно читати, рахувати, писати.

Головну увагу вчителі приділяють гармонійному розвитку особистості кожного учня на засадах гуманізму, а саме: гармонізації суспільства та індивідуальності особистості; створенню умов, за якими дитина може виявити свої неповторні грані діяльності та поведінки; автономії дитини; рівним можливостям для гуманного, морального зростання; гуманності, що починається з виховання любові до матері, бабусі, рідних, до всього живого; гуманності, що є щастям, радістю, совістю, співчуттям, духовністю; повазі до гідності дитини, любові до виховання.

Об'єктом нашого дослідження та спостереження став учнівський колектив 1 В класу і робота класного керівника – І. М. Гриценко. У класі навчається 34 учениці, тобто виключно дівчатка, що створює позитивний мікроклімат у класі й умови для успішного навчально-виховного процесу, адже вчитель орієнтується саме на психологічні особливості сприймання інформації саме дівчатками.

Ірина Миколаївна, вчитель із досвідом, тому її уроки презентували якісний підхід до учнів, вміння зацікавити усіх і кожного, методичну базу, зокрема форми роботи, за В. Сухомлинським. Зупинимося на аналізі конкретних видів діяльності, які нам вдалося спостерігати під час практики.

У системі педагога належної уваги приділялося природі як об'єкту пізнання. На основі спостережень педагог-новатор дійшов висновку, що природа сама собою не виховує, що виховує тільки активна взаємодія людини з природою. На думку Василя Олександровича «світ природи стає невичерпним джерелом знань, завдяки тому, що знання надходять у дитячу голову дуже складним шляхом: через руки, через працю, через взаємодію з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність» [3, 537–538].

У 1 В класі практикуються уроки мислення серед природи, на яких учні спостерігають за певними явищами, вчать висловлювати свої почуття чи враження, придумують міні-історії на основі власних спостережень або навіть дотично пізнають світ, наприклад, готуючись до конкурсу-виставки робіт «Осіньна феєрія»: максимальна фантазія, природні матеріали, дитяче бажання і вчительський контроль – гарант гарного результату. Крім того, вдалими, на нашу думку, були уроки читання: вчителька пропонувала дітям сісти у коло, читала цікаві казки, а першокласниці, прослухавши, давали відповіді на питання, продовжували речення з твору, демонструючи уважність, ділилися уявними картинками, образами. Це були уроки-подорожі до джерела живої думки. Прагнення зрозуміти побачене спонукало встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, пробуджуючи дитячу думку.



Значну увагу вчителі початкових класів приділяють створенню сприятливих умов для безболісної адаптації дітей до систематичного шкільного навчання, зняття статичного напруження першокласників. З цією метою у першому класі під час уроків вчителька застосовує ігрові методи навчання та форми роботи, які дають змогу запобігати перевантаженню учнів. Згідно з вимогами, на 15-ій хвилині кожного уроку проводяться фізкультурні хвилинки, що складаються з динамічних, дихальних вправ, вправ для збереження зору, пальчикової гімнастики.

У школі створена продумана система виховної роботи, в основу якої покладені ідеї В. Сухомлинського про гуманізацію шкільного життя, виховання патріота-громадянина, всебічно розвиненої особистості. Класні керівники ефективно використовують при проведенні циклу етичних бесід, уроків духовності казки, притчі, легенди, моральні настанови В. Сухомлинського.

Ще одним аспектом нашого аналізу є оцінювання учнів початкових класів. Позитивна оцінка у поєднанні з іншими мотивами учіння сприяє розкриттю перспектив успіху дитини, створює і підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

В одній з порад В. Сухомлинський підтверджує сучасну тенденцію: «Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довірі і доброзичливості... Оцінка – це один із найтонших інструментів виховання» [1, 465].

Вчителька 1 В класу вважає, що з метою активізації учнів, слід оволодіти умінням десятками різних способів висловлювати своє задоволення, використовуючи такі слова похвали: «Гарна робота», «Відмінно», «Чудово», «Це краще, ніж будь-коли», «Гарно придумано», «Наступного разу буде краще», «Бачиш, які в тебе здібності», «Я знала, що ти можеш це зробити», «З тебе можна брати приклад», «Так тримати» та інші – такі словесні формули мотивують на позитивне навчання, сприяють ситуації успіху, в якій кожен учень повинен опинитися протягом уроку, щоб не втратити бажання працювати, творити, мислити і – що найголовніше – розумітися з вчителем.

Висновки. У своїх роботах В. Сухомлинський чимало уваги приділяв вихованню наймолодших дітей, першокласників і тих, що вступають до школи. Роки дитинства – дошкільний і молодший шкільний вік – відіграють важливу роль у формуванні особистості. Це не підготовка до майбутнього, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя, і від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк.

Педагогічна практика дала змогу відчувати творчу реалізацію ідей В. Сухомлинського в ЗОШ I ступеня «МРІЯ». Досвід вчителя першого класу наблизив нас до усвідомлення ідей щодо підтримки гуманного підходу класика педагогіки не лише на словах, а й у справах, під час навчально-виховного процесу. Насправді, бути гарним вчителем в очах учнів – це мистецтво, увійти в довіру до дітей – складний і копіткий шлях, але той, хто відкриє двері в дитячий казковий, дещо наївний, світ, зможе згодом вивести за руку у доросле самостійне життя гуманно сформовану, морально свідому, готову до труднощів та перемог, високо освічену особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976–1977. – Т. 2. – С. 419–657.
2. Сухомлинський В. О. Що таке початкова школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976–1977. – Т. 3. – С. 99–103.
3. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976–1977. – Т. 5. – С. 536–551.

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК РИТОРИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Христина Клопот

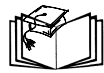
(магістрантка II курсу педагогічного факультету)

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент М. Оліяр

У сучасних наукових дослідженнях риторика визначається як наука про закони публічного мовлення, як майстерність публічного виступу. Загальноновизнаним є твердження, що ораторське мовлення являє собою своєрідний різновид інтелектуальної творчості, яка реалізується за допомогою засобів живого слова та одночасно впливає і на свідомість, і на почуття слухача. Розвиток риторичних умінь школярів – тривалий і складний процес, і саме тому його необхідно починати вже в початковій школі. Багато уваги приділяв цій проблемі у своїх творах Василь Сухомлинський.



Мета статті – проаналізувати ідеї В. Сухомлинського щодо розвитку риторичних умінь учнів початкових класів.

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського була об'єктом уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених (М. Антонєць, І. Бєх, М. Библюк, А. Богуш, Л. Бондар, Л. Мамчур, М. Мухін, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Аналіз наукових праць В. Сухомлинського показав, що красу, виразність і багатство рідної мови Василь Сухомлинський вважав не тільки найдєвїшим засобом впливу на учнів, але й інструментом для їхнього успішного навчання та самореалізації. Учений стверджував, що словесна творчість не є привілеєм лише окремих особливо обдарованих дітей, її необхідно навчати всіх учнів. «Слово – найтонше доторкання до серця, – писав В. Сухомлинський, – воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і неактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і заронити невіру, надихнути на працю і скувати силу душі... Зле, невдале, неактовне, просто кажучи, нерозумне слово може образити, приголомшити людину» [4, 279]. Тому й навчати мистецтва усного слова треба з раннього дитинства.

В. Сухомлинський глибоко усвідомлював значення мови в житті суспільства та кожної людини. Майстерне володіння словом учений пов'язував із становленням і розвитком розумової та духовної культури особистості, зазначаючи, що «убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості» [2, 96]. Отже, вмїле практичне використання мови неможливе без належного розумового виховання учнів, розвитку їхнього інтелекту.

Школа, на думку В. Сухомлинського, є центральною ланкою в житті дитини, яка покликана розвивати культуру мовлення школярів, саме цей заклад має забезпечувати утвердження літературних норм, правил етики в процесі усного мовлення дітей. Учитель повинен плекати високу культуру мовлення, дбати про те, щоб кожна дитина вільно висловлювала свої думки в будь-якій навчальній чи життєвій ситуації, вмїло використовувала такі засоби техніки мовлення, як інтонація, паузи, темп, висота, сила голосу. «Бережіть слова!... – закликав учений. – Будьте дуже обережними і обачними, спонукаючи дітей висловлювати свою думку. Не вкладайте в уста дитини слова, змісту яких вона ще не може осягнути! Не допускайте, щоб високі, святі слова перетворювалися в розмінну монету... Нехай кожне слово, вимовлене в школі, дає плід, а не залишається пустоцвітом» [4, 331–332].

Особливо В. Сухомлинський наголошував на тому, що найкраще духовний світ дитини відображається в рідній для неї мові. Тому вчитель повинен дбати, щоб учні якомога глибше осягнули цінність, красу, багатство рідного слова, всю гру його відтінків. Адже успішно сформувати риторичні вміння школярів неможливо без любові і поваги до рідного слова. Саме «оволодіння рідною мовою визначає багатство, широту інтелектуальних і естетичних інтересів особистості» [1, 96], що відображається в її риторичній культурі.

Жодне слово не вплине на слухача, не переконає, якщо в ньому не буде живого почуття, справжньої поваги до інших людей, розуміння їх внутрішнього стану. Тому велика відповідальність покладається на вчителя, особливо педагога початкової школи, що на думку В. Сухомлинського, є насамперед словесником. «Вдумайся, друже-вчителю рідної мови, – закликав він, – вдумайся в те, яка велика відповідальність покладається на нас – прищепити кожному нашому вихованцеві тонкість бачення світу, глибоку сердечну шану до всього, що оточує нас, що збережено поколіннями наших предків і що твориться нині роботящими руками мільйонів трударів. Від нас, друже, залежить те, щоб громадянин, якого ми виховуємо, бачив світ очима патріота» [1, 2].

Цінними для сучасних учителів початкових класів є поради ученого-гуманіста щодо шляхів розв'язання проблеми формування риторичних умінь молодших школярів. Метою формування цих умінь є здатність учнів добирати слова, висловлювання, що можуть знайти шлях до серця іншої людини. Для цього необхідно володіти достатнім словниковим запасом, гнучким лексичним вибором, вмінням правильно і чітко формулювати думки та використовувати адекватні синтаксичні конструкції. Вчитель повинен допомогти дітям усвідомити, що одну й ту ж думку можна висловити по-різному залежно від ситуації. В. Сухомлинський підкреслював, що вивчення мови в школі не є самоціллю. Найважливішим завданням мовної підготовки є практичне застосування знань у процесі живого спілкування.

Надзвичайного значення В. Сухомлинський надавав мовленню вчителя, що має слугувати зразком для дітей, а також художньому слову, зокрема творам письменників-класиків, народній творчості, що лягли в основу посібника «Скарбниця рідної мови». Слово вчителя, на думку видатного педагога, має бути доброзичливим, лагідним, викликати в душі дитини позитивні емоції й почуття. «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [2, 160].



Слово вчителя як зразок для наслідування, засіб впливу на дітей та їх виховання відіграє особливу роль у роботі з учнями молодшого шкільного віку. Це насамперед показник педагогічної культури вчителя, за допомогою якого розв'язуються різноманітні професійні завдання, «найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її» [2, 167]. Тому до мови вчителя початкової школи ставиться низка вимог: простота і доступність, чистота і правильність, багатство словника, інтонаційна виразність. Учителю повинен бути справжнім патріотом. «Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини...» [3, 20].

В. Сухомлинський підкреслював, що успішно оволодіває майстерністю усного мовлення той, хто працює над собою. Мовне самовиховання допомагає відшліфувати думку, поповнювати своє мовлення влучними висловами, позбуватися мовних помилок. Воно обов'язково передбачає любов до книги як джерела знань і мовного розвитку, до словника, що має супроводжувати людину впродовж усього життя. Міцні підвалини цієї любові покликаний закласти вчитель початкової школи на уроках рідної мови.

Отже, педагогічна спадщина видатного українського вченого Василя Сухомлинського містить багаті резерви для осмислення вчителями початкових класів шляхів та способів розвитку риторичних умінь молодших школярів. Перспективним напрямом вивчення наукового доробку В. Сухомлинського є виокремлення методичних прийомів формування риторичних умінь учнів початкових класів, запропонованих ученим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–640.
2. Сухомлинський В. О. Слово про слово // Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 638 с.
3. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1965 – № 5. – С. 47–54.
4. Сухомлинський В. О. Як добитися, щоб слово вихователя доходило до серця вихованця / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 669 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Наталія Костира

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталія Андросова

Постановка проблеми: Сьогодення викликає велике занепокоєння ставленням людей до навколишнього. Сучасні урбанізовані діти абсолютно не усвідомлюють залежностей між роллю людини у ланцюгу еволюції, між практичною діяльністю із озеленення, культивування, садівництва, чистоплотністю поведінки у природі та можливістю жити довго та отримувати естетичну насолоду. Підвищення екологічної культури молодших школярів можливе шляхом впровадження у навчальний процес методики екологічного виховання В.О. Сухомлинського в початковій школі.

Аналіз досліджень. Багато вчених присвятило свої праці вивченню питань екології та екологічної культури, а саме екологічне виховання засобами авторської казки дослідила Т. С. Науменко; формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів проаналізувала В. В. Маршицька; поняття «глибинна екологія» вивчала М. О. Колесник. Серед авторитетних дослідників чільне місце посідає В. О. Сухомлинський, його досвіду у сфері екологічного виховання учнів.

Формування мети статті. Обґрунтувати особливості методики екологічного виховання В. О. Сухомлинського та дослідити ефективність її використання у практиці сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів формування екологічної культури школярів є звернення до надбань педагогічної спадщини видатного українського педагога, заслуженого вчителя України В. О. Сухомлинського, до його досвіду у сфері екологічного виховання учнів.

У працях великого педагога знаходимо блискучі ідеї, багаті на характеристики кожного вікового періоду, починаючи від дошкільного віку і до юності. А це означає, що наслідувати ідеї В. О. Сухомлинського, працювати за його методами прагнуть не лише у молодших класах, а й у старшій школі. Тонкий знавець дитячої психології, педагог вміло акцентує увагу на тому, що діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про людську гідність, у них власні критерії краси і тому дуже обережно слід шукати підхід до кожної дитини, щоб не образити її почуття, її уяву.



Методика використання принципів екологічного виховання В. О. Сухомлинського у практиці сучасної початкової школи є складовою навчально-виховного процесу, який складається з двох рівноцінних компонентів: формування наукових знань з екологічного виховання та охорони природного середовища.

Дитячі роки найбільш сприятливі для цього, бо саме в цей час вбирає дитина у своє серце і душу те, що говорить вчитель, що її оточує у житті. Саме у шкільні роки формується світогляд, характер, звички, ставлення до навколишнього світу, де не останнє місце займає і ставлення до природи. Гармонійне спілкування школярів із природою у подальшому житті не дозволить їм необдуманно зірвати квітку, зламати деревце або ж знищити гніздечко пташки.

У методиці екологічного виховання за В. О. Сухомлинським можна виокремити наступні: принцип природовідповідності; принцип цілісності; принцип неперервності.

Принцип природовідповідності розглядаємо як відповідність людини до природи. Людина складається з основних елементів природи, вона – світ у зменшеному вигляді. Також навчально-виховний процес повинен відбуватися у відповідності із законами природи, у процесі виховання використовувати природні, вікові та індивідуальні особливості дітей.

Принцип цілісності трактується як цілісність людського і природного середовища, їх взаємодія, взаємозалежність. Тісне спілкування між ними допомагає в навчанні і вихованні.

Виходячи з цього, природа – єдине ціле. «У цьому цілому – своя гармонія і постійність, взаємозв'язки і залежності, вона єдина і нерозривна з нами, з людиною. Кожен з нас – «природа, що стала людиною». Людина доти могутня й непереможна, поки вона вірна законам природи» [3, 554].

В.О.Сухомлинський формував цілісне ставлення до природи, виховував почуття відповідальності за стан довкілля. Підтвердженням цього є такі постулати педагога: «Ми вважали дуже важливим виховним завданням те, що наші вихованці, бачили свою єдність з природою, переживали турботу і тривогу про збереження і примноження природних багатств. ...Думка про те, що ми – діти природи, повинні бути дбайливими і вдячними, особливо виразно і хвилююче тоді, коли діти бачать плоди землі, замислюються, як треба оберігати джерело, з якого п'ємо» [2, 557]. А тому і спілкування з природою молодших школярів було пронизане співчуттям, любов'ю до живих істот, спрямоване на їх збереження та охорону.

Принцип цілісності екологічного виховання проходить наскрізно через усю педагогічну діяльність великого природолюбця. Цілісність спілкування з природою повинна відбуватися в різних формах: через працю, споглядання, творчість, науковий пошук, спостереження, милування. Головним у екологічному вихованні є створення умов, завдяки яким дитина могла б торкнутися природи не тільки рукою, а й розумом, серцем і душею. «Маленька людина, в якій відкрилися очі на світ, бачить корінь, стебло, листя і міркує про те, про взаємозв'язок цих частини рослини як єдиного цілого» [3, 554].

Принцип неперервності розуміється як безперервна взаємодія навчання і виховання з природою, яку постійно потрібно вкладати в систему навчання і виховання, адже вона: супроводжує людину впродовж усього життя; дає можливість формувати творчий потенціал особистості; визначає цілісність навчального, виховного і творчого процесу усього життєвого циклу.

Працюючи з класом, В.О.Сухомлинський найважливішим принципом екологічного виховання підростаючого покоління вважав пізнання та вивчення природи рідного краю та активну практичну діяльність. Він створив у Павлівській школі кімнату казок, куток краси, куток підводного царства, казкову гору. Діти самі складали казки, оповідання, вірші, пов'язані з природою. Діти у початкових класах, за словами В. О. Сухомлинського, більше відчують, ніж розуміють.

Учителі молодших класів школи «Мрія» міста Кропивницького організують навчання учнів не тільки колективно, а й групами та самостійно, виховують у дітей бережливе ставлення до навколишнього, особливо до природи. Вони пропонують практичні рекомендації–завдання щодо організації спостережень та практичної роботи з молодшими школярами під час ознайомлення з будовою та життям дерев у різні пори року. Особлива увага дітей спрямовується на те, що дерево – це жива істота. Воно існує у зв'язку з ґрунтом, вологою, повітрям, а його життя залежить від багатьох інших організмів, таких як комахи, птахи, звірі і людина. Цікавими й захоплюючими є уроки–змагання «Живе і неживе», «Звірі і птахи», коли клас об'єднують у дві команди й завчасно роздають учням підготовлені завдання: дібрати загадки, прислів'я, кросворди про тварин та намалювати емблеми, ілюстрації.

Учні школи «Мрія» відвідують екскурсії, читають «Книгу природи», прислухаючись до звуків навколишнього світу; спостерігають за листочками, які змінювали свій колір, за падінням каштанів. Свої емоції від побаченого відтворюють у власних малюнках, розповідях, віршах. У цьому аспекті найефективнішими є сезонні екскурсії (прогулянки, подорожі), основним завданням яких є можливість стати вікном не лише у природу, але й у світ гуманності, шляхом до екологічного виховання.

Висновок: Змінюються парадигми, практичні підходи і методи, а ідеї великого педагога В. О. Сухомлинського, який продовжив найкращі традиції світової та вітчизняної педагогіки, залишаються актуальними і сьогодні. Сучасні вчителі вибудовують процес навчання й виховання на засадах екологічних підходів видатного педагога. Поширеними формами роботи виступають екскурсії в природу, уроки



мислення на природі, методики емоційного занурення у красу природи та їх трансформація у творчі нароби учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонєць М. Проблема педагогічної творчості вчителя у спадщині В. О. Сухомлинського: До 13-х Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» / М. Антонєць // Рідна школа, 2006. – № 9. – С. 7-10.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Ред. Л. Л. Сісіна. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
3. Бєх І. Життя як цінність у культурно-виховній інтерпретації В.О.Сухомлинського / І. Бєх. // Рідна школа, 2007. – № 1. – С. 7–8.

ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Романа Кравченко

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Криворізький державний педагогічний університет,

м. Кривий Ріг

Науковий керівник – канд.пед. наук, доцент – Ніна Білоконна

Постановка проблеми. Охорона навколишнього середовища – актуальна й багатогранна екологічна й соціально-економічна проблема. Безперечно, що у вирішенні цієї проблеми особливе місце належить початковій школі. Адже природна допитливість, ширий інтерес до оточення – характерні психологічні особливості молодших школярів, що створюють надзвичайно сприятливі умови для екологічного виховання. Учні початкових класів повинні усвідомити свою належність до природи і суспільства, засвоїти систему інтегрованих знань про навколишній світ, розуміти залежність між його частинами.

Аналіз останніх публікацій. Національне виховання в умовах сьогодення неможливе без формування у школярів екологічної культури, усвідомлення цінності життя людини, залежності його від стану навколишнього природного середовища. Педагогічна наука має значний доробок щодо екологічного виховання молодших школярів. Разом з тим, у наукових працях відсутнє ґрунтовне висвітлення особливостей екологічного виховання першокласників у період навчання грамоти.

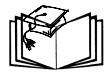
Мета статті полягає у виявленні ставлення видатного педагога Василя Сухомлинського до проблеми екологічного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення вимагає зміни пріоритетів особистості. У свідомості людини має відбуватися перехід від культури корисності до культури гідності у взаємодії з природою. Культурологічне ставлення до довкілля має ґрунтуватися на вічній заповіді співіснування людини з природою: «Не зашкодь!» Культурна особистість повинна спиратися на важливі складові цієї заповіді: 1) все, що існує в природі, повинно жити; 2) якщо хочеш щось мати для себе, вирости сам; 3) навчися жаліти природу.

Видатний вітчизняний педагог Василь Олександрович Сухомлинський вважав природу виховним фактором величезної ваги. Він разом з колегами домагався того, щоб перші наслідки своєї розумової праці дитина відчувала під час активної взаємодії з природою. Задля цього необхідно формувати у молодших школярів потреби дивитися і бачити, слухати і чути. У схвильовану, небайдужу душу дитини враження проникають легше і глибше, міцнішають. В.О.Сухомлинський писав: «Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, відкрити так, щоб часточка життя заграла перед дітьми всіма барвами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині постійно хотілося знов і знов повернутися до того, про що вона дізналася» [4, 54–55].

Важливо розвивати сенсорну культуру сприймання – природну здатність чуттєво розрізняти форми, кольори, відчувати багатство звуків, запахів; робити сприймання глибшим і тоншим, формувати вміння осмислювати те, що сприймається, розвивати спостережливість. Екологічні спостереження дають можливість молодшим школярам поспілкуватися з живим об'єктом, отримати певні знання про нього. Учні неодмінно мають побачити ажурність білокорі берізки, плакучість вербички, гордий дух дуба. Розвиток спостережливості позитивно впливає на розвиток мислення й мовлення учнів. Регулярне ознайомлення молодших школярів із законами й принципами взаємодії у природі, формування поведінки в навколишньому середовищі повинні бути складовими різних сторін навчальної діяльності.

Екологічне виховання дітей молодшого шкільного віку Олена Матвієнко пропонує розглядати насамперед у моральному аспекті, оскільки в основі ставлення людини до світу природи лежать гуманні почуття. Формуючи у першокласників гуманний погляд на природу, вчитель має допомогти їм зрозуміти: людина і природа тісно пов'язані між собою, турбота про довкілля є водночас турботою про людину, її майбутнє. Нищення природи – результат занепаду особистості, її моральних цінностей [2, 272].



Шкільна практика свідчить, що період навчання грамоти має достатній потенціал щодо збагачення запасу сенсорно-гармонійних вражень учнів, формуванню у них комунікативної компетентності та екологічної культури. На кожному уроці читання й письма вчитель розв'язує комплекс завдань (освітні, розвивальні та виховні) на основі мовного матеріалу, що, на думку Миколи Вашуленка, дозволяє формувати в учнів шанобливе ставлення до рідної мови, рідного краю, природи, культури свого народу [3, 97].

Аналіз сучасних варіантів підручника «Буквар» показав, що спеціально дібрані ілюстрації та художні тексти доступні для сприймання першокласниками та вирізняються науковою достовірністю, є справжнім джерелом знань про природу. Вони сприяють вихованню співчуття, співпереживання, викликають потребу надавати допомогу тим, хто її потребує.

Особливе місце у цій роботі посідають казки Василя Сухомлинського (збірки «Гаряча квітка», «Блакитна намистина» та ін.), що захоплюють сферу духовного життя дитини: розум, почуття, уяву, волю. Учений-педагог вважав, що казка оволодіває почуттями учнів, бо через казку вони пізнають світ не тільки розумом, а й серцем. Молодші школярі відгукуються на події казки, висловлюють своє ставлення до добра і зла [4, 97]. Формувати екологічну культуру та успішно стимулювати дитячу творчість допомагає складання власних казок.

Екологічне виховання, за визначенням Семена Гончаренка, – це єдність екологічної свідомості і гармонійної з природою поведінки [1, 40]. Мета екологічного виховання, на думку сучасних дослідників (О.Матвієнко, С.Карпенчук, І.Підласий, П.Щербань та ін.) полягає у формуванні в учнів відповідального ставлення до навколишнього середовища, заснованого на екологічній свідомості. Так, наприклад, під час закріплення письма великої літери *П* пропонуємо школярам таке завдання:

1. Спишіть речення, графічно правильно поєднуючи елементи окремих букв у словах, і поясніть, як ви розумієте його значення.

Природа – наш спільний дім.

Завершити роботу можна висновком про те, що кожна людина має обов'язок перед нею: не шкодити природі, берегти її, допомагати старшим охороняти все живе навколо.

З метою екологічного виховання на уроках рідної мови можна створювати проблемні ситуації, застосовувати різні форми і методи викладу навчального матеріалу, поєднувати індивідуальну роботу з колективною, самостійну з фронтальною, групову з роботою в парах.

Висновки. Отже, структуру екологічної культури особистості складають знання, почуття, відношення, поведінка. Екологічне виховання першокласників може успішно здійснюватися в період навчання грамоти. Основними джерелами формування екологічної культури молодших школярів можуть виступати: пізнавальна діяльність учнів, пов'язана із спостереженнями за навколишнім середовищем; практична діяльність, що виникає під впливом виконання різноманітних завдань, спрямованих на розуміння важливості природи у житті людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 367с.
2. Матвієнко О.В. Виховання молодших школярів /Олена Валеріївна Матвієнко. – К.: ВД «Стилос», 2006. – 543с.
3. Методика навчання української мови у початкових класах /За ред. М.С.Вашуленка. – К.:Грамота, 2012. – 567с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – 184с.

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Віта Лимар

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. Початок навчання дитини в першому класі – складний і відповідальний етап. Адже дуже багато змін відбувається в житті дитини. До важливих змін, які притаманні молодшому школяреві, можна віднести зміни, що пов'язані з характером його спілкування з оточуючими людьми. Центральною фігурою стає вчитель, який виступає авторитетом. Також необхідно розуміти, що у маленького дитячого суспільства теж є свої важливі проблеми – проблеми в спілкуванні, проблеми з уроками, проблеми з вчителем. Найчастіше в перші дні вересня школяр перебуває у відмінному настрої, він радий новим знайомствам, новим заняттям. Але з кожним днем зростає навантаження, вчителі роблять зауваження і бажання до навчання зникає.

Аналіз останніх досліджень. На сьогоднішній день проблема адаптації дитини до школи є дуже важливою та актуальною. Сучасне дослідження самого поняття «адаптація» здійснено у роботах О. Кочерги та М. Пристінської. Автори виділили причини поганої адаптації, накреслили шляхи роботи вчителя та



батьків у напрямку спрощення адаптації першокласників, розробили поради щодо типів сприйняття дітьми оточуючого (для кінестетиків, аудіалів, візуалів).

Чільне місце у розробці методики пристосування дитини до школи посідають й до тепер сучасні поради В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Адаптація – процес і результат зникнення напруження. Пристосування дитини до школи відбувається не одразу. Не день і не тиждень потрібно для того, щоб призвичаїтися до школи по-справжньому. Це досить тривалий процес, який пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Лише через 5–7 тижнів поступово підвищуються та стають більш стійкими показники працездатності, у дитини спадає напруга та тривожність.

Діти, яким важче пристосуватися до школи, потребують особливої уваги та індивідуальної підтримки як з боку вчителя.

Василь Олександрович Сухомлинський наголосив: «Дехто думає, що любити дітей це найлегша справа, найпростіша. Бути добрим, бути рідним своїй дитині, бажати добра, бути доброзичливим – це вже і є любов. Насправді це не так. Любити дітей – це, як б сказав, найтонша, найскладніша і наймудріша річ, яка приходить з досвідом. Справжня любов поєднує в собі відповідальність за дитину і бажання добра. Якщо є відповідальність, то є і вимогливість. Справжня вимогливість – це дитя любові і відповідальності» [1].

У забезпеченні комфортності навчання велику роль відіграють дорослі учасники освітнього процесу – вчителі, батьки, психологи, соціальні педагоги, вихователі. Особисті якості педагогів, збереження тісних емоційних контактів дітей з дорослими, постійна і доброзичлива, конструктивна взаємодія педагогів і батьків – основа створення і розвитку загального позитивного емоційного фону відносин в новому соціальному просторі, де співпрацюють вчителі і батьки, забезпечує зниження рівня тривожності у всіх суб'єктів педагогічного процесу в цілому. Це дозволяє зробити період адаптації першокласників недовгим, а результати його – високими.

Початок навчання в школі – один з найбільш складних і відповідальних моментів у житті дітей, як в психологічному, так і у фізичному плані. Поступивши до школи, дитина стає школярем далеко не відразу. Цей момент є новим. Провідною діяльністю стає учбова.

На основі навчальної діяльності розвиваються такі психологічні новоутворення: у центр свідомості висувається мислення, відбувається перехід до стадії формальних операцій, розвивається пам'ять. У цей період сприйняття стає більш аналітичним, приймає характер організованого навчання, а емоційні стани починають впливати на міжособистісні стосунки.

Головна роль у створенні сприятливого клімату в класі належить вчителю. Йому необхідно постійно працювати над підвищенням рівня учбової мотивації, створюючи дитині ситуації успіху на уроці, під час перерв, в позашкільній діяльності і в спілкуванні з однокласником. Спільні зусилля вчителів, педагогів, батьків, лікарів, шкільного психолога і соціального педагога здатні понизити ризик виникнення у дитини шкільної дезадаптації і труднощів навчання.

Саме перші дні навчання є надзвичайно важливими. Навчання в школі має бути для учня джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами. Заздалегідь батькам потрібно замислитись, чи готова дитина до школи? За основу готовності приймається необхідний рівень розвитку дитини, без якого вона не може успішно навчатись у школі. Річ у тім, що шлях розвитку кожної дитини індивідуальний. Хтось починає раніше за інших ходити, але потім довго не говорить; хтось, навпаки, не вміє усміхатися, зате починає говорити цілими фразами і добре запам'ятовує букви. Тому до шкільного віку діти мають різний багаж досвіду, знань, умінь, навичок, звичок. Безсумнівно, що згодом кожна з них навчиться читати і рахувати і навіть стане грамотною, але до моменту вступу до школи важливо, щоб дитина мала здатність до навчання. Саме від готовності залежить адаптація малюка до шкільного життя, оволодіння ним навчальною діяльністю, врешті-решт, формування особистості.

Прикладом вдалої адаптації учнів до навчання є такі форми роботи вчителя Ірини Олексіївни Шмундр у ЗОШ № 6: гра «Розкажи про улюблену іграшку», «Мої мрії у садочку про школу», «Тісне коло», нагадування учням, що вони одна родина, постійне привітання свого сусіда зранку, аплодисменти кращій відповіді, вияв захоплення невербально.

Вчитель постійно спілкувалася із батьками та радила їм, які настанови та побажання слід надавати дитині перед школою, про що обов'язково варто розмовляти з дитиною вдома, на які моменти звертати увагу.

Висновки. Якщо надії малюка на радість шкільного життя справджуються, зміцнюється допитливість, виникає інтерес, який і є сильним мотивом учіння. Коли ж мотив, заради якого учень вчиться, змінюється, це принципово позначається і на усій його навчальній діяльності. У малюків, які вступають до школи, відмінності в підготовці різочі: один почав читати ще в 5 років, для іншого – книжка лише іграшка; один нетерпляче чекає першого вересня, а другий – як злякане пташеня, що потрапило в клітку. Вдумливий учитель користується своїми безвідмовними інструментами – умінням спостерігати, створювати ситуації, що потребують саморегуляції поведінки дитини, спонукають до висловлювань, виявлення своїх почуттів.



Таким чином, мотивація – це одна з найважливіших умов, що забезпечує успішне формування в учнів знань, слугує для них джерелом отримання нової інформації та осмислення її, розвитку мовлення та самостійного розуміння матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7–279.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 419–654.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 393–626.

ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОЇ ДИТИНИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО

Любов Мовчан

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. Здоров'я – найбільший дар, який отримала людина від природи. Завдяки йому ми здатні навчатися, працювати, творити. Сучасне життя вимагає бути активним і робити все в швидкому темпі. Тому сьогодні одне з найперших завдань вчителя полягає в тому, щоб навчити дітей берегти, зміцнювати та покращувати своє здоров'я.

Великий досвід українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського доводить, що виховання в дітей дбайливого ставлення до свого здоров'я є запорукою її благополучного майбутнього життя, а ідеї щодо проблем здоров'я дітей є актуальними й сьогодні, оскільки зросла чисельність дітей, що мають високий рівень захворюваності та хронічних хвороб.

Аналіз досліджень і публікацій. Спадщину Василя Олександровича Сухомлинського досліджує значна кількість науковців. Слід відзначити тих, хто досліджує питання збереження здоров'я дітей, серед них О. М. Іонова, В. П. Горащук, Н. С. Побірченко, В. Н. Ликов, В. В. Бурчівська та ін

Формування мети статті. Мета статті полягає в тому, щоб дослідити поради Василя Олександровича Сухомлинського щодо виховання та збереження здоров'я дітей та накреслити шляхи їх застосування у практиці сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Василь Олександрович Сухомлинський говорив «Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя...Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей, то добра половина їх – про здоров'я» [2].

В. О. Сухомлинський розумів, що проблеми зі здоров'ям у дітей є джерелом відставання, незнання, незадовільної роботи на уроках і вдома. «Приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання в навчанні – поганий стан здоров'я, яєсь нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне й тає, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря та вчителя» [1].

Спираючись на спостереження за дітьми, багаторічну педагогічну діяльність, В. О. Сухомлинський переконливо доводить взаємозалежність, взаємовплив фізичного здоров'я та духовного життя дитини, її духовного світу, розумового розвитку, віри у свої сили[4].

Особливе місце в роздумах педагога займає проблема формування психічного здоров'я дітей, у тому числі молодших школярів. У зв'язку з цим, педагог говорив: «В наші дні, коли роль тонких нервових сфер у життєдіяльності людини з кожним поколінням усе більше зростає, виховання психічної культури стає одним з провідних елементів усебічного розвитку особистості» [1].

У своїх працях В. О. Сухомлинський висунув низку завдань із забезпечення фізичної готовності дітей до школи: зміцнювати здоров'я і підвищувати протидію організму до простудних захворювань, розвивати життєво необхідні рухи, формувати правильну поставу, розширювати функціональні можливості дитячого організму, виробляти звичку до систематичних занять гімнастикою і виконання гігієнічних навичок, оберігати нервову систему, попереджувати дитячі неврози, шляхи і засоби підготовки дітей до школи. Він зазначав, що результативність фізичного виховання учнівської молоді може бути досягнута за умови, якщо проводити роботу за двома напрямками: з одного боку, використовувати комплекс найрізноманітніших вправ, які зміцнюють захисні сили організму і забезпечують нормальний розвиток дітей; а з другого – створити в школі оптимальні умови для навчання, праці та відпочинку дітей

Василь Олександрович Сухомлинський розумів, що здоров'я його вихованців залежить від колективу вчителів, які працюють з учнями, від способу життя дітей, від валеологічного наповнення навчально-



виховного процесу в школі. Він зазначав, що навчально-виховний процес необхідно будувати так, щоб школяр у процесі пізнання себе й навколишнього світу виявляв творчість, не був покірним, пригнобленим, а відчував радість від пізнання. Тоді дитина буде здоровою психічно і фізично [3].

Щоб школярі уважно ставилися до свого фізичного здоров'я, Василь Олександрович радив колегам розповісти їм про сутність процесів, що відбуваються в організмі. Людина краще контролює свій фізичний і духовний стан, коли вона усвідомлює, які процеси відбуваються в організмі, думках, до яких наслідків можуть призвести певні дії, вчинки, поведінка. Нехтування відповідним освітнім напрямом В. О. Сухомлинський уважав помилкою і прагнув усунути ці прогалини [4]. У сучасній початковій школі ці завдання розв'язує освітня галузь «Здоров'я і фізична культура», зміст якої має потужний потенціал для розвитку культури здоров'я молодших школярів.

В організації навчання В. О. Сухомлинський звертає увагу на правильне чергування видів діяльності, встановлення індивідуального для кожної дитини режиму праці й відпочинку, активізацію учнів через фізичну працю, рух, ходьбу, біг, гру – оскільки без втоми не може бути здоров'я [2].

У вихованні здорової дитини вирішального значення В. О. Сухомлинський надає особистості вчителя, його здібностям відчувати іншу людину, вмінням володіти собою й ситуацією. Виховати в собі ці вміння педагог може, якщо буде знати про своє здоров'я, особливості своєї нервової системи й серця, а також не буде допускати, щоб проростало насіння таких негативних явищ, «як похмурість, перебільшення чужих пороків, гіперболізація «ненормальних» дитячих намірів і дій... – погана звичка вимагати від дитини те, що можна вимагати тільки від дорослого». Це потребує від учителя «постійного проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [3].

Значну роль у формуванні здорової особистості В. О. Сухомлинський відводить загартуванню учнів, особливо ніг. Тому в спекотні дні діти до Павлівської школи ходили босоніж, не боялися дощу, не куталися в сто одежинок, не одягали фуфайок і светрів «про запас», «на всяк випадок». «Поєднання здорового харчування, сонця, повітря, води, посиленої праці й відпочинку – усе це стало цілющим і незамінним джерелом здоров'я» учнів «Школи радості» [2].

Висновки. Отже, на думку В. О. Сухомлинського, збереження й зміцнення здоров'я учнів у школі – це одна з головних проблем, що вимагає від учителів глибокого розуміння та пильної уваги. Її усвідомлення й розв'язання залежить не тільки від рівня теоретичних знань і практичних умінь педагога в окресленому напрямі, але й валеологізації всього навчально-виховного процесу, спрямованого на формування високого рівня культури здоров'я школярів. Україні необхідне покоління з високим рівнем освіченості, культури й здоров'я, здатне сприймати загальнолюдські цінності, творчо, продуктивно та результативно діяти в будь-якій галузі соціальної практики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського/ О.М. Іонова // Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. –Х.: ХДПУ, 2004. –Вип. 25. – С. 29–38.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5т./ В. О. Сухомлинський – К.: Рад.шк., 1976–1977. – Т. 1. – 654 с.; Т. 2. –670 с.; Т. 3. –670 с.; Т. 4. –640 с.; Т. 5. –639 с.
3. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-восп. работы в сел. сред. шк. / В. А. Сухомлинский // 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – 393 с.
4. Побірченко Н. С. Здоровотворні ідеї Василя Сухомлинського у валеологічному вихованні школярів. / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. –2003. – № 3–4.–С. 17–24.

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Анна Нікуліна

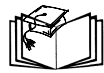
(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк

Постановка проблеми. Сучасна школа вимагає сучасного вчителя: активного, комунікабельного, динамічного, працездатного, вольового, впевненого у собі, толерантного, високо компетентного. Імідж учителя XXI століття залежить, насамперед, від його педагогічної майстерності. На сьогодні актуальним залишається завдання виховати гідного педагога Яскравим прикладом розв'язання зазначеної проблеми є педагогічний досвід вітчизняного гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського, творча спадщина якого має велике теоретичне і практичне значення.



Формулювання цілей статті. Педагогічні надбання Василя Олександровича з кожним роком привертають все більшу увагу науковців як у нашій країні, так і за кордоном. Розроблена українським практиком педагогічна система збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями й положеннями, значно розширила теорію і освітню виховну практику і була своєрідним революційним етапом розвитку вітчизняної педагогічної думки, що заслуговує сьогодні на нове осмислення.

Виклад основного матеріалу. Образ вчителя в сучасних умовах зазнає значної трансформації і знаходиться в залежності від соціально-культурних змін, що відбуваються в суспільстві. Гуманістичні ідеї Сухомлинського – це ідеї майбутнього.

Майстерність педагогічна – «високе і таке, що постійно удосконалюється, мистецтво виховання й навчання, доступне для кожного педагога, який працює за покликанням і який любить дітей» [1, 48].

А. М. Луцок зазначає, що аналіз власного педагогічного досвіду з питань професійної майстерності вчителя відображений В. Сухомлинським у багатьох працях, насамперед у широковідомих книгах «Пависька середня школа», «Серце віддаю дітям», «Розмова з молодим директором», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителям» – це скарбниця педагогічної майстерності вчителя. Дуже часто роздуми та судження видатного педагога з цієї проблеми вміщувалися на сторінках періодичних педагогічних видань. Так, у газеті «Кіровоградська правда» цій проблемі він присвятив одні із перших своїх статей: «Краща вчителька» (1948), «Майстерність» (1949), «Майбутні вчителі» (1950), «Моральне обличчя вчителя» (1954) та інші. У своїх працях педагог-гуманіст розкриває суть педагогічної майстерності, показує, в чому ж полягає романтика цієї професії, незважаючи на її труднощі і складності [2, 297].

В одній із праць «Розмова з молодим директором школи» педагог зазначає: «Навчання – це насамперед взаємовідносини між людьми, обмін духовними цінностями, взаємна віддача сердечної доброти, співчуття. Усе шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності» [3, 496].

У свою чергу, гуманність – це запорака успішного самоствердження вчителя як особистості. У книзі «Сто порад учителям» В. Сухомлинський пише: «...щоб стати справжнім вихователем, треба пройти школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується ваш вихованець. Це одна з найтонших речей у нашій педагогічній справі. Якщо ви наполегливо оволодіваєте нею, ви будете справжнім майстром» [5, 11].

Сучасний ринок освітніх послуг зацікавлений у якості: мало знати свій предмет – необхідно бути неординарною особистістю, здатною на «суб'єктно-суб'єктні» відносини у ставленні та подачі навчального матеріалу. Учні мають доступ до інформації, технічний прогрес сприяє максимально оперативному розповсюдженню фактажу. Проте вчитель-людина ніколи не стоятиме поруч із вчителем-комп'ютером, оскільки духовна сутність виховання в пріоритеті і в наш час. Учитель поєднує в собі дві спеціальності: він має бути фахівцем не лише з того предмета, який викладає, а ще й педагогом-вихователем. Тобто вчитель, навчаючи, виховує, а виховуючи, навчає. Навчаючи, він покликаний не лише передавати учням знання, а й прищеплювати їм гуманні ідеали, пробуджувати потребу до суспільно корисної діяльності, виховувати активну життєву позицію. Ось чому вчитель має поєднувати в собі майстерність викладача і вихователя.

Ще одним важливим моментом у педагогічній майстерності, за Сухомлинським, є саморозвиток, а саме – читання. Так, читати треба багато, завжди і всюди. І не лише фахову літературу. Вчитель повинен бути не вузькою оболонкою амфори, а її внутрішнім наповненням. «Удосконалення педагогічної майстерності кращих учителів, – писав він, – якраз і зумовлене тим, що систематичне читання безперервно наповнює море їхніх знань» [5, 32]. Для цього В. О. Сухомлинський рекомендував педагогам створювати власну бібліотеку, щомісяця купувати книжки і поповнювати її такими розділами: 1) з проблем науки, основи якої він викладає; 2) про життя і боротьбу людей, образи яких є світлом, прикладом для молоді; 3) про душу людини – особливо дитини, підлітка, юнака, дівчини (книжки з психології) [5, 118]. Отже, вчителю варто працювати над педагогічною лабораторією, збагачуючись знаннями та вдосконалюючи професійні вміння й навички.

За В. О. Сухомлинським, важко уявити вчителя, що не оперує у своїй діяльності засадами педагогічної культури. «Педагогічна культура» проявляється в умінні орієнтуватися у складних питаннях науки і практики, в умінні вчителя аналізувати свою роботу, виявляти інтерес до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнути пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою. Він також стверджував, що педагогічна культура проявляється у постійній увазі до духовного світу вихованців. В. О. Сухомлинський бачив в учителі «першого і головного світоча інтелектуального життя школяра, бо він породжує у дитини потяг до знань, повагу до науки, культури» [4, 49].

Напрацювання В. Сухомлинського – це не лише теоретична база, а й досвід на практичному підґрунті, тому його погляди по-особливому варті уваги. «Сто порад учителям», на нашу думку, кодекс для молодого педагога, який стоїть на початковому етапі ставлення як учителя. «Поради» Сухомлинського присвячені саме вчителю – не учням чи батькам – для можливості створити самого себе, покладаючись на мову серця і голос душі.



Висновки. Сьогодні Україні потрібен учитель ХХІ століття та нова школа, нова по суті, а не за вивіскою. Діяльність такої школи неможлива без високої культури особистості вчителя. Для людини, яка зробила свій вибір на користь педагогічної діяльності, найбільш важливими є наявність педагогічних здібностей і можливість всебічного їх розвитку.

Актуальною і значущою для сучасного вчителя є спадщина корифея української педагогіки, гуманіста, знавця дитячих і учительських сердець, практика, який досконало володів засадничими ідеями ефективної організації навчально-виховного процесу, В.О. Сухомлинського.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриньова В. М. Педагогічна майстерність учителя : Навчальний посібник / В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2006. – 224 с.
2. Луцюк А. М. Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя початкової школи / А. М. Луцюк // Педагогічний дискурс: збірник наукових праць / Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький : ПП Балюк І. Б., 2011. – Вип. 10. – С. 297–301.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К., 1976–1977. – Т. 4. – С. 393–626.
4. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К., 1976–1977. – Т. 4. – С. 48–52.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 304 с.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ТВОРІВ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Валерія Опара

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Криворізький державний педагогічний університет,

м. Кривий Ріг

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент – Ніна Білоконна

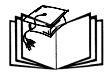
Постановка проблеми. Важливість виховання толерантності, як однієї із якостей гуманної особистості пов'язана з тим, що сьогодні перед суспільством першою чергою постають цінності і принципи, необхідні для його загального виживання і вільного розвитку, тобто стратегія ненасильництва, терпимості до чужої позиції, цінностей, культури, ідеології, необхідності взаємного порозуміння, пошуку компромісів у вирішенні будь-яких питань.

Толерантність – важлива моральна якість особистості, завдяки якій спілкування між людьми стає виваженим, що сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації. Це уміння жити в мирі і терпимості до різних людей, вірувань, позицій, здатність відстоювати свої права і свободи і при цьому не порушувати права і свободи інших, готовність до конструктивної взаємодії та взаєморозуміння між людьми, незалежно від їхніх поглядів і поведінки як основи цивілізованих стосунків

Більшість науковців схиляються до думки, що толерантність потрібно виховувати у дітей з дошкільного віку. Проблема гуманних взаємин дошкільників у науковій літературі (Д.Ельконін, О.Запорожець, В.Котирло, О.Кононко, М.Лісіна, Т.Поніманська, Ю.Приходько та ін.) розглядалася у різних аспектах.

У молодшому шкільному віці закладаються вихідні моральні цінності, норми, відбувається розуміння цінності своєї особи та інших людей, виховується толерантність, почуття солідарності й прагнення до співробітництва. Завдяки пластичності нервової системи, відкритості до впливу дорослого, молодші школярі інтенсивно засвоюють різні знання про навколишній світ, починають активно засвоювати цінності суспільства, знайомитися з соціальними ролями (Ш.Амонашвили, Л.Виготський, Г.Люблінська та ін.). Надзвичайно важливими є уроки літературного читання, на яких вивчаються твори Василя Олександровича Сухомлинського.

Аналіз останніх публікацій. Ідеї толерантності обґрунтовані в працях видатних філософів, соціологів та педагогів. Проблема толерантності наприкінці ХХ і початку ХХІ століття виступає як одна із важливих у сучасній педагогічній науці. Проблеми толерантності, безконфліктності, тактовності перебували в полі зору таких вітчизняних дослідників, як О.Алексюк, Т.Алексєнко, О.Безпалько, А.Капська, А.Макаренко, О.Савченко, В.Сухомлинський. Серед учених, які суттєво вплинули на розвиток проблематики виховання молоді в дусі толерантності, слід назвати І. Беґа, А.Мудрика, О.Рібака, О.Сухомлинську. Разом з тим, недослідженим аспектом взаємин дітей молодшого шкільного віку є формування толерантних стосунків у навчально-виховному процесі.



Мета статті полягає у виявленні можливостей творів Василя Сухомлинського щодо формування толерантності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У теорії сучасного наукового знання виокремилися різні підходи до розуміння феномену *толерантність*. Поняття толерантності формувалося протягом багатьох століть і цей процес продовжується. У сучасній філософській літературі поняття «толерантність» розуміється як терпимість до інших поглядів, звичок. Так, В.Новічков розглядає толерантність як «духовне взаємопроникнення людей, що означає співпереживання труднощам і радощам життя іншого, емоційну співучасть у його житті» [1, 86-87]. Толерантність як позиція, як властивість особистості означає свідому відмову людини від намагань шукати ворогів серед навколишніх людей.

Н.Якса розглядає поняття «толерантність» у соціально-філософському значенні та розуміє його як «певну соціальну якість міжлюдських відносин, а також окремих індивідів чи груп, які характеризуються установкою на доброзичливе сприйняття «іншого», бажання не лише зрозуміти, але й, за можливістю прийняти традиції, культуру, переконання, вірування, інтереси, цінності і т. ін. цього «іншого» [2, 146].

У проєкті Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності науковцями (О.Сухомлинською, М.Боришевським, К.Чорною, І.Тараненко, С.Рябовим) толерантність визначається як терпляче ставлення до інших, чужих думок, вірувань, політичних уподобань і позицій та є обов'язковою умовою демократичного, правового, стабільного, суспільно-політичного устрою. Толерантність – це гармонія в різноманітті. Вияв толерантності у повазі до прав людини означає право дотримання кожним своїх переконань та визнання такого ж права за іншими, та аж ніяк не терпиме ставлення до соціальної несправедливості чи відмову від своїх переконань.

О. Грива розуміє толерантність як «повагу і визнання рівності, відмову від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм та вірувань» [3, 9]. В основі толерантності, зазначає вчена, знаходиться позитивне значення власної унікальності та унікальності іншої особистості. На думку дослідниці, толерантна особистість – це особистість, яка поважає і визнає рівність людей і народів, відмовляється від домінування і насильства, визнає багатомірність і різноманіття людської культури, норм, вірувань та відмовляється від абсолютизації однієї точки зору, центрації цього різноманіття. Дослідниця визначає такі головні якості *толерантної особистості*:

- готовність до прийняття інших такими, якими вони є, взаємодії з ними на основі згоди;
- орієнтація на конструктивну взаємодію з іншими членами суспільства;
- самостійність, критичне мислення, когнітивна складність до посибілістського мислення, що допускає іншість та багатоваріантність; здатність до змін та відкритість до нового, спроможність до інноваційної діяльності [3, 13].

На думку О.Савченко, у межах предмета «Літературне читання» можна розглянути проблему толерантності у трьох напрямках: 1) комунікативна толерантність; 2) екологічна толерантність; 3) толерантність як виявлення та підтримання обдарованості дитини [4, 132]. Формуванню означених якостей, сприяють твори Василя Сухомлинського («*Покинуте кошеня*», «*Хризантема і цибулина*», «*Соловей і жук*», «*Горбатенька дівчинка*» тощо), що вивчаються на уроках літературного читання в початковій школі.

Висновки. Отже, поняття «толерантність» у сучасному розумінні має широкий спектр тлумачень та інтерпретацій. У науковій літературі толерантність інтерпретується як згода з думками та поглядами інших, активна моральна позиція та психологічна готовність до терпимості заради взаєморозуміння і позитивної взаємодії; моральна якість особистості, яка проявляється у повазі до чужих думок, звичаїв, вірувань, інтересів та почуттів, завдяки чому спілкування між людьми набуває виваженості, сприяє знаходженню істини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Новічков В.Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда / В.Б. Новічков // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 83–87.
2. Якса Н.В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: Навчальний посібник / Наталія Володимирівна Якса. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 312с.
3. Грива О.А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.10 "Філософія освіти" / О.А. Грива. – К., 2008. – 32с
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти /Олександра Яківна Савченко. – К.: Грамота, 2012.– 504 с.



ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ КОЛЕКТИВІЗМУ В. О СУХОМЛИНСЬКОГО

Марія Павлова

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. Василь Олександрович Сухомлинський постійно приділяв увагу вихованню і навчанню молоді, методиці викладання мови і літератури в школі тощо. Пропагуючи виховання колективізму в учнів, В. Сухомлинський рішуче відкидав принцип виховання індивідуума через колектив, «яка може завдати духової травми вихованцеві», віддаючи належне трудовому вихованню в школі.

За останні роки, навчальна програма змінюється і з кожним роком вона важча. В основу покладено принцип індивідуалізації та соціальної адаптації, конкурентноспроможності особистості. Завдання загальноосвітньої школи – створення умов для одержання дітьми освіти, формування життєвих навичок, адаптування до реалій життя.

Формування мети статті. Мета нашої статті полягає у розкритті цінних методичних порад В. Сухомлинського стосовно навчання й виховання дітей 6-річного віку, їх морально-трудового виховання.

Виклад основного матеріалу. Перші дні дитини в школі є самими важливими як для дітей так і для батьків. Це день входження дитини в нову для нього обстановку налагодження відносин з учителем і товаришами, засвоєння правил поведінки, розкладу, перших успіхів і невдач. Від того, як пройдуть перші дні в школі, багато в чому буде залежити її подальше навчання, формування особистості та інтелектуальних здібностей. Для того, щоб у дитини перші дні в школі пройшли добре, з дітьми потрібно спілкуватися. В. О. Сухомлинський писав: «Без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної» [3, 15]. Дійсно, якщо вчитель не буде спілкуватися з учнями, то потім їм буде важко. Після відвідання практики ми бачимо, що вчитель Лариса Анатоліївна Іващенко велику увагу приділяла цьому аспекту, вона цікавилась інтересами дітей, бажаннями, хобі. Але не тільки з учнями повинні спілкуватися вчителі, а й з батьками.

«Щоб добре вивчити дітей, треба добре знати сім'ю – матір, батька, братів, дідусів і бабусь», – говорив В. О. Сухомлинський [3, 19]. Адже якщо вчитель не буде спілкуватися з родиною, він не дізнається, як почуває себе дитина в сім'ї, яка атмосфера там, чи є повага між батьком і матір'ю. На сьогодні у вчителя не виникає складнощів зі спілкуванням із батьками. На практиці ми спостерігали, таку картину – дівчинка цілий день плакала тому, що хотіла до батьків. Вчитель провела бесіду з батьками, порадила звернутися до психолога (бо ця ситуація тривала не один день). В наслідок цього дівчинка поступово почала зникати до школи, до вчительки, товаришів.

Високу оцінку гри давав В. О. Сухомлинський. Він писав: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості. То що ж страшного в тому, що дитина вчиться писати граючись, що на якомусь етапі інтелектуального розвитку гра поєднується з працею, і вчитель не так уже часто говорить дітям: «Ну, пограли, а тепер будемо трудитися!» [3, 95]. У даний час, техніка дуже швидко розвивається, тому вчителі використовують для ігор: комп'ютери, телевізори тощо. На практиці, вчитель використовує телевізор, за допомогою якого діти роблять фізкультхвилинки, також вчитель на уроці читання застосувала дидактичну гру «Вовк і заєць».

На сучасному етапі в дітей не сформоване поняття колективізму, відсутні поняття дружба, відданість, не має спільної мети і колективної діяльності, вони не вміють домовлятися між собою, знаходити рішення проблем. Шкільний колектив, на думку Василя Олександровича, – це школа громадянськості, в якій формуються якості активного громадянина, образно кажучи, це те «гніздо, з якого молодий птах вилітає у самостійний політ». На наших уроках вчитель казав: «У вас з'явилась ще одна родина, тому ви повинні допомагати один одному і підтримувати».

Виховання дітей 6–10 років В. О. Сухомлинський називав «школою сердечності». Він радив педагогам і батькам вчити дітей добру, любові, милосердю. Для цього треба, щоб діти постійно бачили гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує – рідних, близьких, вчителів, дорослих. Дитина не повинна виростати байдужою, нечуйною, черстою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, доглядати і допомагати їм. У своїх працях педагог переконує, що у процесі творення добра виховується в юних людяність, сердечність. І ми бачимо, як вчитель, намагається пояснити дітям про те, що потрібно ділитися одне з одним, потрібно поважати інших, допомагати одне одному, мати співчуття і не залишати в біді.



Найважчим для дітей вважав В. О. Сухомлинський є група продовженого дня, «коли після 5–6 уроків діти залишаються в школі ще на 4–5 годин, і замість того, щоб гратися, відпочивати, жити серед природи, знову сідають за книжку. Перебування дітей у школі перетворюється на нескінченний, стомливий урок. Так не повинно бути!!!» [3, 16]. На сьогодні діти у групі продовженого дня більше відпочивають, вони відвідують різні секції, виходять на прогулянку, дивляться мультфільми, спілкуються одне з одним, грають в ігри.

Висновок. Таким чином, глибоке вивчення й аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського дають змогу зробити висновок, що запропонована ним педагогічна система збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями і положеннями, відіграла значну роль у розвитку теорії і практики виховання й навчання дітей, принесла користь учителям шкіл у їхній складній роботі.

Педагог вбачав великий потенціал у згуртуванні колективу, але наголошував на збереженні індивідуальності кожного учня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гурза О В Спадщина Василя Олександровича Сухомлинського – невичерпне джерело світла, енергії і любові [Електронний ресурс] / О. В Гурзова. – Режим доступу до статті: <https://www.google.com.ua/>. – Назва з екрану.
2. Залізняк А. М Педагогічні ідеї В. Сухомлинського щодо розвитку мови дітей [Електронний ресурс] / А. М Залізняк. – Режим доступу до статті: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/pdf>. – Назва з екрану.
3. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. / В. О Сухомлинський. // К.: Рад. школа, 1977. – С. 15-20.
4. Третьяк А Василь Сухомлинський про застосування гри в педагогічному процесі [Електронний ресурс] / А. Третьяк. – Режим доступу до статті: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/konferentsiia-24-25-veresnia-2015-roku/seksiia-6/3862-vasyl-sukhomlynskyu-pro-zastosuvannya-hry-v-pedahohichnomu-protsesi>. – Назва з екрану.

ВАСИЛЬ ОЛЕКСАНДРОВИЧ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Софія Пеленська

(магістрантка I курсу спеціальності «Початкова освіта»)

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника»,

м. Івано-Франківськ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. Кіпиченко

Постановка проблеми. Важливою умовою організації освітнього процесу в початковій школі є спрямованість навчання та виховання на розвиток особистості молодшого школяра. Видатний український педагог Василь Сухомлинський неодноразово зазначав, що основою для цього має слугувати вивчення особливостей школяра, адже «...немає абстрактного учня... Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили і можливості кожної дитини...» [8, 447].

Аналіз актуальних досліджень.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що дане питання є малодослідженим. Проблему вивчення особистості молодшого школяра досліджували М. Басов, М. Захарійчук, Г. Кловак, А. Кочетов, С. Мартиненко, С. Морозов, З. Курлянд, Л. Фридман та ін.

Однак проблема дослідження праць В. О. Сухомлинського в контексті вивчення особливостей школяра і, зокрема, учня початкової школи практично не досліджувана.

Мета статті: проаналізувати погляди українського педагога В. О. Сухомлинського про необхідність вивчення особливостей школяра.

Виклад основного матеріалу. Перед кожним вчителем стоїть ряд важливих завдань, зокрема, вивчити та оцінити результати навчально-виховної діяльності учнів, побачити слабкі та сильні сторони впливу на дитину, виявити та вивчити індивідуальні особливості кожного учня, встановити рівень вихованості та рівень загального розвитку школяра. Вирішити дані завдання дозволяє педагогічна діагностика, елементи якої можна знайти у творчій спадщині видатного українського педагога Василя Сухомлинського. Так, Василь Олександрович приділяв велику увагу необхідності вивчати особливості школяра. У статті «На нашій совісті – людина» він стверджував, що вчителю перш за все необхідно «побачити, пізнати, зрозуміти дитину... Пізнайте її такою, якою вона є. Не намагайтесь змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа...» [4, 214].

Аналізуючи праці В. О. Сухомлинського, С. Б. Бричок [1, 76] зазначає, що педагог був переконаний у тому, що «знати дитину – це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом» [7, 441]. Педагог вважав величезним недоліком сучасної йому освіти той факт, що у навчальних планах школи й педагогічних вузів був відсутній



предмет «Людинознавство». «Людинознавством має бути пройнята вся навчально-виховна робота школи й вузу», – переконував педагог у статті «Думки про шкільне виховання» [3, 392].

Розпочинати вивчення особливостей школярів Василь Сухомлинський рекомендував із зібрання загальної інформації про дитину, зокрема про її фізичний розвиток та стан здоров'я: «Коли ми переконалися, що все духовне життя і особливо розумова праця дитини залежать від її здоров'я, фізичного розвитку, ... наш колектив вирішив починати вивчення дитини саме з вивчення її здоров'я» [7, 444].

Після збору загальної інформації про учня, педагог радив вивчати особливості виховання дитини в сім'ї, адже як він стверджував: «без допомоги батьків нам не обійтися не тільки у вивченні дитини, а й у всіх інших справах». В. Сухомлинський вважав, що для того щоб «добре вивчити дітей, треба добре знати сім'ю» [6, 444]. Він писав у праці «Сто порад учителю»: «Пам'ятайте, що нема й бути не може абстрактного учня» [8, 436–440]. До школи приходять діти з неоднаковим рівнем знань, різними здібностями, які, на думку педагога необхідно «розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант...» [3, 96].

Тільки після цього, як вважав педагог, можна вивчати індивідуальні особливості кожного учня, що як стверджував педагог є «предметом великої уваги», адже «будь-яка програма з будь-якого предмета – певний рівень, коло знань, але не жива дитина. До цього рівня, до цього кола знань різні діти йдуть по-різному. Одна дитина вже у 1 класі може самостійно прочитати задачу й розв'язати її, інша не зробить це в кінці другого, а то й третього року навчання. Треба вміти визначити, яким шляхом, з якими уповільненнями й труднощами дитина може підійти до рівня, передбаченого програмою, як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного учня» [8, 437].

Для того, щоб знання про дитину впроваджувалися у шкільну практику під керівництвом В.О.Сухомлинського раз у півтора місяця проводився психологічний семінар, де один з класних керівників робив ґрунтовну доповідь на тему: «Педагогічна характеристика такого-то учня», де «на першому місці стоїть здоров'я, фізичний розвиток дитини, характеристика умов її всебічного розвитку» [6, 447]. «Предметом великої уваги є характеристика індивідуальних особливостей розумового розвитку», духовного, морального розвитку, чинників, які сприяли формуванню перших уявлень дитини про світ. Особливого значення надавалося характеристиці емоційної культури школяра.

Василь Сухомлинський у своїх працях стверджував, що «знати дитину – це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом». Педагог вважав, що вчитель повинен знати свого учня [6, 441].

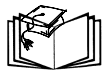
На думку, видатного педагога особливу роль відіграють діагностичні спостереження за дитиною, її поведінкою, розвитком, умінням жити в колективі та спілкуватися з однолітками та дорослими, спостереження за поведінкою школярів у різних ситуаціях.

Висновок. Видатний педагог Василь Сухомлинський у своїх працях стверджує про необхідність вивчення особливостей школяра. Він визначив залежність розвитку особистості дитини від знань учителя про особистість учня. Зокрема, сучасний педагог повинен знати свого учня, його індивідуальні риси, стан здоров'я та умови життя, адже це впливає на якість навчальних досягнень учнів. Особливу увагу він звертав на знання умов, в яких формувався духовний світ дитини. В. О. Сухомлинський наголошував, що вчитель повинен вивчати моральні та духовні якості, розумовий розвиток, культуру школяра, психологічні та психічні якості дитини. Він вважав, «якщо в школі, скажімо, шістсот учнів, то це означає, треба шукати шістсот індивідуальних стежок. Допомогти кожному вихованцеві знайти його стежку – це й означає поставити людину на ноги, ввести її в життя громадянином з своєю індивідуальністю» [5, 247].

Перспективним на часі вважаємо підготовку майбутніх вчителів до вивчення особливостей молодшого школяра.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бричок С. Б. Проблема вивчення особистості школяра у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / С. Б. Бричок // Педагогічний дискурс. 2011. – Вип. 10. – С. 76–78.
2. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 378–392.
3. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 80–96.
4. Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 203–217.
5. Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 239–255.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 393–629.
7. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 393–629.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–655.



ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ

Дар'я Пехотіна, Людмила Кравцова

(студенти III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – викладач Наталя Андросова

Постановка проблеми. Використання різних видів наочності на уроках є необхідною складовою для ефективного навчання. Насамперед, це стосується початкової школи, зокрема, через вікові особливості учнів молодшого шкільного віку. Завдяки можливості використання різних видів, маємо широку сферу наочності: від предметів, картинок, жестів до відео-фрагментів та комп'ютерних програм, за допомогою яких викладач демонструє явища об'єктивної дійсності. Тому актуальним є розширення застосування різних видів наочності з урахуванням відповідності змісту тем, що вивчаються.

Аналіз останніх досліджень. Наочність як принцип навчання була уперше обґрунтована в педагогічних працях Я. Коменського, де він також зазначив способи використання наочності під час навчання. Підтверджували важливість наочності для навчання такі педагоги, як І. Песталоцці та А. Дістервег. К. Ушинський у своїх працях стверджував, що діти мислять формами, кольорами, звуками, відчуттями. Таке сприйняття наочності дало йому можливість дійти висновків, що ефективність навчання підвищується зі збільшенням використання учнями в навчанні кількості органів чуття [1, 43]. Роль наочності у процесі вивчення іноземної мови школярів активно досліджували І. Дроздовська, Ю. Безкоровайна та О. Ярмолівич.

Особливості та доцільність використання різних типів наочних методів у початковій школі були розглянуті такими науковцями та методистами, як О. Казачинер, Б. Беляєв, К. Карпова, А. Лур'є і М. Ляховицький. Особливу увагу наочності приділив В. Сухомлинський у праці «Сто порад вчителю».

Формулювання мети статті. Нашим завданням вважаємо потребу розглянути особливості використання різних видів наочності на уроках у початковій школі та визначити роль наочності в процесі навчання дітей молодшого шкільного віку спираючись на спадщину В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Робота з учнями 1 класу вимагає від учителя старанної, ґрунтовної підготовки до кожного уроку. Готуючись до навчального року вчитель повинен ознайомитися з майбутніми учнями, з програмним матеріалом і підручними засобами, виготовляти ілюстративний матеріал. Як відомо, одноманітні, нудні уроки породжують у дітей втому, сприяють порушенню робочої дисципліни. Враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, вчителі широко використовують дидактичний матеріал. Крім наявних у школі наочних посібників, виготовляють вчителі саморобні прилади, а саме: таблички зі словами, пересувні склади, гербарії з листя і квітів, ілюстративний альбом з кольоровими малюнками і ще масу різних речей.

Перебуваючи на практиці «Перші дні дитини в школі» ми мали змогу побачити, як саме вчителі готуються до навчального процесу. Ми не очікували, що це буде настільки масштабна робота. Вчитель з нашого класу окрім роботи із документацією, до кожного уроку підбирала відео-фізкультхвилинки, розробляла презентації, робила плакати тощо.

Великий педагог В. Сухомлинський підкреслював: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних посібників, образів і, насамперед, серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації на цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко втомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель» [2, 121]. Отже, пізнавальний інтерес є стимулом до активної навчальної діяльності. Але успішне засвоєння знань неможливе без використання наочних посібників. Адже саме вони розвивають пізнавальний інтерес учнів. Ми переконалися, що на уроках дітям цікаво за умови підбору яскравої та насиченої наочністю.

Багатогранне значення і широке застосування засобів наочності дозволяє не тільки активізувати та удосконалювати навчальний процес, але й формувати прийоми розумової діяльності. Яскрава різноманітна наочність викликає у молодших школярів позитивні емоції, пізнавальний інтерес. Це сприяє розвитку спостережливості, мислення, довільної уваги, естетичних смаків, а також формуванню естетичних уявлень, понять, елементів наукового світогляду. Головна цінність схем, таблиць, карток полягає в тому, що вони забезпечують індивідуальну роботу учнів, допомагають конкретизації природних уявлень і понять, виробленню довільної уваги, просторової уяви, мисленню й естетичних смаків, підвищують ефективність уроку.



На користь запровадження медіа освіти та перспектив використання медіа в освіті й вихованні як школярів, так і населення взагалі, свідчить й досвід радянської педагогіки. Видатний педагог В. Сухомлинський у своїх працях вказував на небезпеку шкідливого впливу медіа, у своїх працях він зазначав наступне: «У наш час до школи приходять все нові й нові джерела знань: кіно, телевізор, технічні засоби навчання. Важко доводиться книжці змагатися з цікавішими і, можна сказати, простішими стежками пізнання та самопізнання, бо дивитись кінофільм – це передусім втіха, задоволення...» [3, 495].

Він ніби зазирнув у майбутнє. Передрік появу значної кількості медіа ресурсів, їхню значимість у майбутньому та місце у навчально-виховному процесі. Ми на практиці змогли побачити, як медіа прилади значно полегшують роботу вчителя. Презентація може замінити масу роздруківок, відео дозволить учням побачити певні факти, які важко сприймаються усно, а також яскраві фізкультхвилинки покращують настрій і активізують дітей.

Але в практиці трапляються досить несподівані випадки, коли наочні прилади, привернувши увагу дітей якоюсь деталлю, не допомагають, а заважають осмислити абстрактну істину, до якої хотів підвести дітей учитель. Наприклад, на уроці математики, ми спостерігали за таким сюжетом: вчитель підготувала презентацію із зображенням ляльок, і учні замість того, щоб робити обчислювальні дії почали обговорювати, яку ляльку вони собі бажають. І відповідно урок не дав позитивного результату.

Висновок. Тож підкреслюємо, що наочність вимагає великого мистецтва в її використанні, знання душі, думки учня. На нашу думку із технічним прогресом у майбутньому кожна школа буде забезпечена електронними приладами. І наочні посібники будуть не заважати, а навпаки допомагати осмислювати абстрактну істину, до якої хотів підвести дітей учитель.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский – М.: Педагогика, 1982. Т.2.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976–1977. – Т. 2. – С. 419–657.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т. 5. – 639 с.

ПАВЛИСЬКА СЕРЕДНЯ ШКОЛА ЯК НОВАТОРСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ЗАКЛАД

Світлана Полтавська

(студентка IV курсу, факультет педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Тетяна Прибора

Постановка проблеми. З чого починається дитинство, буденні клопоти, перше кохання, сльози та радість? Звісно ж, зі школи. На жаль, в наш час, не кожна школа може вихвалитися відмінними відповідями учнів, професійною компетентністю педагогів та справжнісінькими директорами. Але, є одна школа, якою захоплюються і до сьогодні. Це Павлиська загальноосвітня школа I – III ступенів № 1 імені В. О. Сухомлинського.

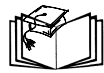
Образ цієї школи – це вчитель, це «фон» на уроках і в позаурочний час, система ідеалів, цінностей і стосунків, це дух школи, яка кінець кінцем стає чимось значно більшим, ніж просто школа: це цілісна культура, яка має циклічний всеохоплюючий характер і об'єднувала В. Сухомлинського як носія ідей, учителів, батьків, родичів, село, країну, дітей, книги, природу, пісню, музику, цілий світ, можна навіть сказати всесвіт, що кружляє разом з іншими, може, зовсім і не такими, несхожими шкільними планетами в космосі під назвою життя. Вона залишається з нами й зараз як віддзеркалений відблиск, що продовжує світити в XXI столітті.

Проблемою в наш час є наявність таких шкіл, в яких вчителі не звертають увагу на дітей «групи ризику». Вони мало дбають про їх всебічно гармонійний розвиток, засвоєння знань, умінь та навичок.

Аналіз досліджень. Дослідженням педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського займалися Бондар Л., Савченко О., Іванюк Г., Кондицька І., Кравченко Л., Наточуй А., Федорчук Е., Завацький С., Суярко С. та інші.

Мета статті: полягає у розкритті досвіду роботи Павлиської школи як живильного джерела духовності, що ґрунтується на гуманістичних ідеях В. О. Сухомлинського з розвитку творчої особистості.

Виклад основного матеріалу. У 1907 році селяни Павлиської волості на сходці села поставили питання про будівництво нової чотирикласної школи. Земство на це не погоджувалося, мотивуючи тим, що для цього потрібні чималі кошти – 22 тисячі карбованців золотом. Таким чином, за кошти самих селян протягом 1908 – 1910 рр. неподалік від церкви було побудовано двоповерховий кам'яний будинок з червоної цегли, з великими світлими вікнами [1, 345].



У 1948 році школу очолив В. О. Сухомлинський. Школа мала ошатний вигляд, шкільне подвір'я – неприглядне і більше нагадувало сільський вигін. Було до чого прикласти рук і зусиль. З часом на подвір'ї з'явилися нові приміщення. У 1957 році було добудовано основний корпус школи. Та була у Василя Олександровича мрія: посадити у школі сад, а поруч із ним збудувати теплицю, щоб учні мали змогу проводити досліди і вирощувати рослини різних широт, закласти виноградник, розбити алеї. Свою мрію він утілював у життя разом зі своїми колегами, старшокласниками та їх батьками. На території школи побудована бузкова алея, сад Матері, горобинова алея, зелена лабораторія, куточок червоної калини та лісу, зелений клас, виноградник, криниця та неподалік від неї дуб – велетен [2, 448].

Та основним завданням було, розвинути у дітей творчі здібності. Розвиткові творчих здібностей учнів сприяють різноманітні форми, методи та види роботи як на уроках, так і в позаурочний час. Учителі використовували різні види роботи: індивідуальну, фронтальну, кооперативну, у парах, у малих і великих групах. Щоб розвивати творчі здібності дитини, необхідно змусити її мислити. «Умійте примусити її дивуватись», – радив В. О. Сухомлинський. Цьому в значній мірі сприяють уроки мислення серед природи, які вчителі початкових класів проводять протягом року. Робота проводиться у послідовності, на яку вказував В. О. Сухомлинський: побачити, відчути, назвати словом. Спочатку вчителі обирають такі об'єкти спостереження, які можуть захопити дітей. Краса слова, як і краса побаченого куточка природи, пробуджує у школярів інтерес. Наступний етап – підбір питань, що спрямовують хід дитячого мислення. Після спостережень і відповідей на них діти працюють над словом, розвиваючи таким чином своє образне мислення [1, 450].

Словесна творчість – це складний процес, який активізує розумову і психічну діяльність школяра. «Дитина навчиться складати твір тільки за умови, коли кожне слово перед нею – як готова цеглинка, якій задалегідь приготовлене місце», – писав В. О. Сухомлинський. Пам'ятаючи його настанови, учителі ведуть своїх вихованців до лісу, на берег річки, в поле, щоб знайти такі «цеглинки», щоб не згас вогник творчості у дитячих душах, щоб, побачивши і переживши незвичайну красу природи, учні могли передати свої почуття, думки, переживання [3, 280].

Для стимулювання творчої активності школярів педагоги використовують такі методи і прийоми: розвиток творчого інтересу, створення ситуацій емоційного переживання, успіху, вибору, відкриття, самостійну дослідницьку роботу, різні види творчо – розвивальних технологій. Учні працюють над загадками, прислів'ями, народними прикметами, читають вірші, співають, слухають музику, інсценізують казки В. О. Сухомлинського, українські народні та свої власні. Кінцевим результатом такої роботи є збірки дитячих казок, оповідань, віршів, які потім використовуються на різних уроках, годинах спілкування, святах, батьківських зборах та друкуються на сторінках дитячих газет. Велика увага у Павлиші приділялась читанню. В. Сухомлинський не уявляв собі повноцінного, всебічного розвитку підлітка без того, щоб вони не мали своїх улюблених письменників. Обов'язковою вимогою до дітей було за шкільні роки перечитати 200 книг із золотого фонду світової літератури, а до педагогів ставив вимогу навчати школярів працювати з книгою [4].

Одним із шляхів розвитку творчої активності учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження інтерактивних форм і методів навчання. Уроки позакласного читання дають можливість розширити читацький кругозір учнів, виробити вміння застосовувати знання, отримані на уроках. Вони не передбачають поглибленої роботи над виробленням навичок читання. Їх завдання – з'ясування читацьких вражень, розвиток самостійності, роздумів, оцінювань, суджень, творчості. Твори В. О. Сухомлинського спонукають до роздумів, розкривають перед учнями красу рідного краю, вчать людяності й мудрості, дають змогу бути співучасниками різних подій [3, 465].

Висновок. Отже, проблема розвитку творчих здібностей учнів у різні часи хвилювала людство: педагогів, учених, філософів. У кожній людині, стверджували вони, закладений творчий потенціал від природи, треба тільки створити умови для його розвитку. У наш час творча активність школярів – це соціальна складова. Суспільству потрібні люди творчо мислячі, а щоб виховати таких, треба використовувати на уроках такі освітні технології й методичні підходи, які сприяють не накопиченню знань і вмінь, а спонукають школярів до активної творчої діяльності. Саме досвід роботи вчителів Павлиської школи може стати у нагоді в практичній роботі з учнями у формуванні їх творчого потенціалу.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
2. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 446–472.
3. Деркач В. Ф. Школа В. О. Сухомлинського – живильне джерело духовності / В. Ф. Деркач, Л. С. Явтушенко, І. М. Черньонкова. – Кіровоград: КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2013. – 136 с.
4. Шкляр Р. В. Педагогічна система В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] / Р. Шкляр // Класна оцінка. Освітній портал. – 2013. – 14 листопада. – Режим доступу до статті: <http://klasnacinka.com.ua/ru/article/pedagogichna-sistema-v-o-sukhomlinskogo.html>.



ЗНАЧЕННЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Юлія Попенко

(студентка II курсу факультету педагогіки та психології)

*Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка,
м. Кропивницький*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Тетяна Прибора

Постановка проблеми. Сучасні умови діяльності школи висувають підвищені вимоги до організації розумової праці школярів. Тому можна з впевненістю сказати, що проблема формування мислячої особистості є потребою суспільства, самого життя, практики навчання і виховання. Видатні педагогічні класики Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, психологи Ж. Піаже, Л. С. Виготський ставили завдання розвитку в процесі навчання, і в першу чергу, мислення.

Сьогодні, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, особливе значення мають ідеї В. О. Сухомлинського про сутність і рушійні сили розвитку дитини, про шляхи і засоби взаємозв'язку навчання і розвитку. У спадщині видатного педагога проблема розумового розвитку постає як категорія педагогіки, психології, філософії.

Аналіз досліджень. Проблемам розумового виховання присвячені праці таких вчених, як: А. Артеменко, П. Гальперін, О. Кононко, Г. Костюк, А. Макаренко, В. Сухомлинський; їх розробку продовжено у дослідженнях І. Бега, П. Вербицької, Н. Волкової, П. Ігнатенка, В. Іови, А. Кузьмінського, З. Слєпкань, О. Сухомлинської, Н. Шунди та ін.

Мета статті. Висвітлити засоби розумового розвитку молодших школярів у педагогічній концепції В. О. Сухомлинського

Виклад основного матеріалу. Розумове виховання – це цілеспрямована діяльність педагогів, батьків, громадськості, самого учня щодо розвитку розумових сил і мислення, прищеплення їм культури розумової праці.

Ідеалом В. О. Сухомлинського була творчо мисляча людина, яка глибоко відчуває красоту навколишнього світу, творець матеріальних і духовних цінностей, мудрий мислитель і дослідник, патріот, гуманіст і умілець. Він був переконаний, що майстерність вчителя виявляється в умінні вчити дітей мислити. «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань», – писав В. О. Сухомлинський [1, 97].

Розумове виховання відбувається в процесі надбання знань, але не зводиться лише до їх накопичення. Знання повинні стати переконаннями особистості, її духовним багатством, впливати на ідейні погляди, результати діяльності людини, на її громадянську активність та інтереси.

Особливо багато уваги В. О. Сухомлинський приділяв розумовому вихованню малят, дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Він добре розумів, що основні здібності дитини закладаються, розвиваються і формуються до 5 – 7 років, тому передусім треба розвивати мислення і мову. «Розумове виховання, – пише В. О. Сухомлинський, завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» [3, 445].

Найважливішим засобом розумового виховання є навчання, у процесі якого відбувається розумовий розвиток. «Як без азбуки людина не може читати, так без розумового розвитку, без гнучкої, живої думки неможливе розумове виховання» [4, 215].

Узагальнюючи свій великий практичний досвід, В. О. Сухомлинський намітив основні шляхи активізації розумової діяльності учнів, серед них:

- самодисципліна в розумовій праці;
- формування пізнавальних мотивів;
- спеціальна організація розумової праці на уроці і після уроку;
- творчий характер завдань з елементами дослідження;
- навчання прийомам мислительної діяльності.

«Справжнє розумове виховання, – підкреслював Василь Олександрович, – орієнтує людину на життя у всій його складності, у всьому багатстві» [1, 100].

Процес активної розумової праці, пов'язаний з аналізом, дослідженням, порівнянням, продовжується під час виконання домашніх завдань, якщо вони поєднують у себе читання книги із спостереженням і



працею. Основним видом праці під час виконання домашніх завдань, за В. Сухомлинським, має бути не заучування, а читання, розмірковування, аналіз фактів, тобто творча праця дітей.

Із завданням розвитку мислення В. О. Сухомлинський тісно пов'язує інтерес до навчання. Кінцева мета оволодіння знаннями для дитини, вважає Василь Олександрович, не може бути головним стимулом розумових зусиль, як для дорослої людини. Для неї джерело бажання вчитися – сама розумова праця, інтелектуальні переживання, емоційні забарвлення думки. Чим більше учень оволодіває навичками розумової праці, тим більше зростає в нього інтерес до навчання, а невміння трудитись породжує небажання вчитися, лінощі: «Навчання може стати для дітей цікавою, захоплюючою справою, якщо воно осяяне ярким світлом думки, почуттів, творчості, краси, гри» [4, 131].

Василь Олександрович використовував казку як засіб розвитку мислення і мови дитини. Він пише: «Казка, гра фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками живі острівці мислення. Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджують – ся казковими образами, дитина вчить мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [2, 176–177].

Весь процес навчання, усі види діяльності учнів Василь Олександрович пов'язує із розвитком їх розумових здібностей, перш за все творчого мислення. Головна умова успіху у цій праці – навчання із захопленням, постійна турбота вчителя про те, щоб кожний учень досягав успіху, відчував впевненість у своїх силах. Важливим завданням школи він вважає дати дитині радість праці, радість успіху у навчанні.

Висновок. Отже, у творчій спадщині В. О. Сухомлинського розглядаються проблеми змісту освіти й виховання, мотивації й методики навчання дітей, контролю і керівництва навчально-виховним процесом, підготовки вчителя та багато іншого. Великий педагог бачив нові проблеми та шляхи їх вирішення, про це свідчать унікальність його експериментів, творчий підхід до теорії і практики навчання й виховання. Відкриття В. О. Сухомлинського (Школа під блакитним небом, уроки мислення, дві програми навчання, Кімната думки, Куточок мрії, години творчості, Ланки юнацьких захоплень, Золота бібліотека дитинства, культ Книги і Рідного слова, Кімната Казки і Свято казки та ін.), практично перевірені в діяльності Павлівської школи, нині стали надбанням творчо працюючих вчителів, результативно сприяють формуванню у дітей та молоді наукового світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К. : Радянська школа, – 1976. – Т. 1. – С. 55–206.
2. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 5–279.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 391–626.
4. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 122–139.

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Катерина Рибальська

(магістрантка VI курсу, Навчально-наукового інституту педагогіки і психології)

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,

м. Суми

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Алла Колишкіна

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу навчання, стимулювання пізнавальної активності учнів, накопиченню досвіду творчої діяльності. Тому перед школою, сім'єю, суспільством постає завдання виховання гуманної людини, яка у своїй діяльності зважатиме на інтереси інших, цінуватиме особистість кожної людини. Яскравим прикладом розв'язання даної проблеми є



педагогічний досвід вітчизняного педагога В. О. Сухомлинського, творча спадщина якого має велике теоретичне і практичне значення в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського зазнала певних змін, безперервно збагачувалася, поглиблювалася. Педагогічна концепція педагога високогуманна і демократична, органічно поєднує класичну і народну педагогіку. Творчість Василя Сухомлинського, починаючи з 1950-х років, привертала увагу не тільки освітян, а й усієї громадськості. Про масштаби вивчення й розповсюдження творчого доробку педагога-новатора свідчать матеріали трьох бібліографічних покажчиків, підготовлені Г. Сухомлинською та О. Сухомлинською [2].

Окремі аспекти педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського стали предметом вивчення науковців як на теренах нашої держави (М. Я. Антоненко, І. Д. Бех, В. І. Бондар, І. А. Зязюн, В. Г. Кузь, О. Я. Савченко, М. Л. Сметанський), так і за її кордонами (А. М. Борисовський, Б. Ф. Кваша, М. І. Мухін, В. Г. Риндак, С. Л. Соловейчик).

Історіографічний аналіз наукового доробку В. О. Сухомлинського в контексті вивчення проблеми педагогічних персоналій в історико-педагогічній науці зробив Н. М. Гупан, а порівняльний аналіз систем В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка в англійській мові здійснила Н. П. Дічек.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вплив педагогічних думок В. О. Сухомлинського на розвиток сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасність підтверджує: творчість В. О. Сухомлинського належить до тих здобутків української та всесвітньої педагогічної науки і практики, які є реально невичерпними, а його гуманістичні переконання – це ідеї майбутнього. Педагогіку В. О. Сухомлинського по праву називають гуманістичною, адже вона є началом розвитку теорії і практики національного виховання, в якому провідне місце належить вихованню загальнолюдських моральних цінностей.

Як свідчить аналіз наукових джерел, фундаментальні ідеї В. О. Сухомлинського у навчанні полягають у наступному: «любові до дитини; розвитку творчих сил кожної особистості в умовах колективної співдружності і на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб; формуванні у дітей «культури бажань» і «культури потреб»; розробці демократичних педагогічних засобів і методів навчання та звернення до внутрішнього світу дитини; розвитку ідей «радість пізнання», тобто емоційного сприйняття процесу навчання; демократизації структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари тощо)» [4, 384].

Справжнє навчання, за В. О. Сухомлинським, – це індивідуально-творчий розвиток кожної дитини. Без постійного застосування знань, умінь та навичок неможливе навчання в середніх і старших класах. В рекомендаціях до вчителів, педагог радив турбуватися про створення інтелектуального фону навчання. Науковець вважає, чим складніший матеріал, чим більше узагальнень, висновків, правил, які необхідно зберегти у пам'яті, тим значнішим має бути інтелектуальний фон навчання.

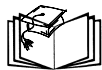
Застосування казки В. О. Сухомлинським, у вихованні й розвитку дітей дошкільного віку та учнів початкових класів, відбувалося творчо, «через казку, фантазію, гру, через неповторну людську творчість – вірна дорога до серця дитини», – зазначав педагог. Глибокі за своїм змістом казки Василя Сухомлинського – як свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. На його уроках діти самостійно складали казки, в яких фантазія поєднувалася з глибоким моральним змістом. У Павлівській школі було обладнано кімнату казок [3, 10]. Морально-психологічний аспект перевірки якості засвоєння матеріалу передбачав оцінку не лише знань, а й наполегливості дитини у подоланні труднощів. Оцінка, на думку педагога, має бути позитивним стимулом навчання та ніколи не використовуватись для покарання.

Улюблений предмет та вчитель, який його викладає, має бути в кожного учня, зазначав Василь Сухомлинський. З цього предмета він краще за інших вчиться, читає додаткову літературу чи отримує окремі завдання від учителя. Це розвиває інтерес до знань, таланти, створює інтелектуальний фон класу. Книга й робота з нею – найнеобхідніше в учінні. Дітей треба навчати вибирати книгу, читати й перечитувати її. Читання – це віконце, крізь яке діти бачать і пізнають себе. Найрадіснішим у школі Василя Сухомлинського було свято книги.

Великого значення педагог надавав природі як виховному засобу, В. О. Сухомлинський наголошував: «...я прагнув до того, щоб перед тим як відкрити першу книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи. Кожна мандрівка в природу – урок мислення, урок розвитку розуму» [1, 17].

Чимало праць Василя Сухомлинського присвятив ролі слова та особистості вчителя для дитини і сформулював вимоги до нього. Він радив учителю не робити насильства над душею людини, уважно придивлятися до законів природного розвитку кожної дитини, до її особливостей, нахилів.

Основну увагу педагог приділяв становленню особистості, формуванню громадянських переконань, розвитку індивідуальності в умовах суспільного колективного виховання. Василь Сухомлинський є автором оригінальних методів, прийомів, форм навчання та виховання, спрямованих на розвиток творчих, розумових та фізичних здібностей. Зокрема, впровадив у практику «уроки мислення» серед природи, які проходили в атмосфері співробітництва й творчості. Ці уроки він називав подорожами до джерела живої думки.



Прагнення зрозуміти побачене спонукало встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, пробуджуючи дитячу думку. Розроблена В. О. Сухомлинським система занять передбачала розвиток творчої думки. Чільне місце в ній відводилося самостійному складанню казок, маленьких творів, доповідей, математичних задач, вивченню окремих тем. Домашні завдання педагог вважав необхідними, але часу на них має витратитися менше, ніж на дозвілля учня.

Висновки і перспективи досліджень. Аналіз наукових праць В. О. Сухомлинського дав можливість переконатися, що головним завданням педагога є пошук тих форм роботи, які б сприяли розвитку кожної дитини, становленню її індивідуальності. Погляди Василя Сухомлинського щодо цінності особистості, значення моралі, духовності, формування культури почуттів, значення сім'ї та родинного виховання, патріотизму і громадянськості залишаються актуальними й привертають до його творчості тих, хто хоче, щоб сучасне покоління українців жило в громадянському, демократичному суспільстві.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський був одним з тих вчених, які піднімалися вище інтересів свого класу, які висували прогресивні педагогічні ідеї, що відмежовувалися від офіційної педагогіки. Саме ці ідеї складають основу наступності педагогічної науки і стимулюють її розвиток. Дитинство, підкреслював В. Сухомлинський, твориться з того, що ми, дорослі, залишаємо у своїх дітях. А виховання – це не сума заходів і прийомів, а мудре спілкування дорослого з живою душею дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антоненць М. Погляди В. О. Сухомлинського на процес шкільного навчання / М. Антоненць // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 16–18.
2. В. О. Сухомлинський [Текст]: біобібліографія: 1987–2000 рр. / уклад.: Г. І. Сухомлинська, О. В. Сухомлинська; за ред. Н. О. Гаждан, Л. І. Ніколюк. – К.: КНЕУ, 2001. – 128 с.
3. Дічек Н. Універсальність педагогічного новаторства В. О. Сухомлинського / Н. Дічек // Рідна школа. – 2010. – №3. – С. 8–11.
4. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х т. – К.: Либідь, 2005. – Т. 2. – С. 38–386.

ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Тетяна Риженко

(студентка V курсу, Навчально-наукового інституту педагогіки і психології)

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

м. Суми

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ольга Васько

Постановка проблеми. Учителю на уроках математики в початкових класах навчає, виховує і розвиває. Але все це неможливо, якщо вчитель одночасно не викликає пристрасть до навчання і не демонструє дитині, як правильно здійснювати навчальний процес. Ці дві вимоги взаємопов'язані. Щоб учень хотів навчатися, він повинен вміти вчитися. Інтерес підтримується успіхом. А без успіху, без радісного переживання перемоги над труднощами немає цікавості, розвитку здібностей, а головне немає знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. О. Сухомлинський говорив: «Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [2, 174]. За його словами, пристрасне бажання вчитися, усвідомлення мети навчання – найважливіший стимул навчальної діяльності учнів. Виховання цього бажання нерозривно пов'язане з усією системою навчально-виховної роботи школи й здійснюється воно на уроці. Тому використання ідей В. О. Сухомлинського щодо створення ситуації успіху на уроках математики є актуальною темою й нині, оскільки вчитель повинен розвивати особистість дитини, дати можливість кожному вихованцю відчути радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

На необхідності створення ситуації успіху в процесі навчання наголошували І. Д. Бех, А. С. Белкін, Л. С. Виготський, В. О. Оніщук, О. Я. Савченко, І. Ф. Харламов, Г. І. Щукіна та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності і прийомі створення ситуації успіху на уроках математики в початковій школі на засадах ідей В. О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Початкова ланка освіти є фундаментом шкільного навчання, оскільки саме тут закладається базис для формування особистості майбутнього громадянина. Усім відомо, що діти допитливі та йдуть до школи з бажанням вчитися. Проте часто в повсякденному житті ми спостерігаємо, що учні не мають бажання відвідувати школу, виконувати домашнє завдання, розширювати свій кругозір.



З'ясування причин втрати інтересу до навчання і бажання вчитися; визначення ролі школи і вчителя в негативному ставленні дитини до навчання; пошук ефективних умов успішного навчання – це незначний перелік проблем, яким приділяв увагу В. О. Сухомлинський.

Значущими і нині є слова визнаного педагога: «Є успіх, є бажання вчитися. Особливо важливо це на першому етапі навчання – в початковій школі, де дитина не вміє долати труднощі, де невдача приносить справжнє горе» [2, 105].

Дослідження показують, що діти швидше і краще засвоюють ті предмети, які їм цікаві і приносять радість. Тому першочерговою задачею при організації уроків математики є застосування прийомів створення ситуації успіху. При створенні ситуації успіху враховуються індивідуальні особливості учнів, оскільки їй підґрунтям є особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання.

На думку А. С. Белкіна, ситуація – це сполучення умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації [1, 25].

Ситуація успіху – це цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дозволяє учневі досягти значних результатів у діяльності, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями [1, 25].

В науково-педагогічній літературі виокремлюється ряд прийомів створення ситуації успіху. Спираючись на особливості дітей молодшого шкільного віку і специфіку навчального предмета виокремили наступні прийоми створення ситуації успіху на уроках математики в початкових класах:

1. «Даю шанс» – спеціально підготовлена педагогом ситуація, за якої дитина дістає можливість неочікувано для самої себе розкрити власні можливості, здібності. Також буває, якщо учень не погоджується з оцінкою з математики за семестр чи за рік. Тоді вчитель погоджується перевірити знання учня по всій темі.

2. «Емоційний сплеск» можна використати для підтримки у дитини стану впевненості і успіху. Слова вчителя: «Ти – великий математик!» або «Розумниця» мають великий вплив на формування особистості.

3. Прийом «Анонсування» вчитель може використати, коли хоче попередити учнів про майбутню самостійну чи контрольну роботу з математики. Сутність цього прийому в тому, що раніше обговорюються теми і завдання по навчальному матеріалу. Така підготовка створює психологічну настанову на успіх.

4. Прийом «Повір у себе». Вчитель створює умови, які дозволяють дитині при виконанні навчального завдання повірити в свої можливості. Для його реалізації використовують: різнорівневі картки-завдання; ланцюжок заздалегідь продуманих посильних для кожного учня завдань; прихований інструктаж до деяких завдань (наприклад: «Будуючи прямокутник, краще розпочати з визначення...», «Виконуючи обчислення, пригадай правило...»). Такого роду висловлення, представлені у формі побажань, дають змогу дитині уникнути помилок в роботі та відчутти радість успіху.

5. Прийом «Особисте відкриття». Вчитель заздалегідь готує ситуацію, яка дозволяє йому відкрити прихований творчий потенціал дитини, що виявляється в усвідомленні нею власних здібностей.

6. Прийом «Навіювання», або «Ефект Розенталя». Заохочення дитини до праці словами: «Така робота тобі до снаги», «У тебе хист до креслення фігур». Важливо переконати у реальності успіху, і успіх прийде. Починаючи з першого класу, перед початком виконання складного завдання з математики влучним буде діалог-навіювання.

Учитель. Ви зможете!

Учні (разом). Ми зможемо!

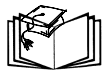
Кожен учень. Я зможу!

Учні (одне одному на вушко). Ти зможеш!

7. Прийом «Констатація успіху». Вчитель констатує кожний успіх дитини, навіть той, що здається незначним. Цим він надихає школяра на нові звершення. Створюючи таку ситуацію успіху, педагог допомагає емоційно пережити успіх не всієї роботи, а невеликої її частинки. З цією метою використовує такі вислови: «Найбільше мені сподобалось у твоїй роботі...», «Найкраще тобі вдалося...». У першому класі радість може спричинити навіть вдало написана одна цифра або правильно розв'язаний приклад чи задача. На уроках математики перед написанням каліграфічної хвилинки вчитель ставить завдання написати її так, щоб потім кожен зміг сам себе похвалити, якщо не за всю роботу, то за якийсь окремий елемент.

Існує велика кількість різноманітних прийомів створення ситуації успіху, а успіх має величезне значення в житті людей. Про це говорить вислів В. О. Сухомлинського: «Дитина повинна бути переконана, що успіхом він зобов'язаний, перш за все, самому собі. Допомога вчителя, якою б ефективною вона не була, все одно повинна бути прихованою. Варто дитині відчутти, що відкриття зроблене за допомогою подачі вчителя, радість успіху може померкнути» [3, 487].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ідеї видатного українського педагога В. О. Сухомлинського є важливим підґрунтям у вирішенні сучасних проблем освіти, зокрема проблеми створення ситуації успіху на уроках математики в початковій школі. Його педагогічна спадщина має величезний потенціал у розв'язанні актуальних проблем сучасної математичної освіти, такими є: організація уроків математики на природі, спостереження за явищами природи і поєднання споглядання реальної природи із математичними об'єктами тощо.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 169 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. – Т. 4. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 640 с.

**ПОГЛЯДИ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО НА
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ****Альона Савчук***(студентка V курсу факультету педагогіки та психології)**Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,**м. Кропивницький**Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк*

Постановка проблеми. Формування творчої особистості вчителя виступає пріоритетною проблемою не лише вітчизняної педагогіки, це світова проблема. Вона настільки актуальна, що нині є проблемою століття. Ми переконані, що надійним шляхом розв'язання проблеми є осмислення, узагальнення, оцінка досвіду минулого як багатющого джерела ідей для подолання основних суперечностей сьогодення.

Аналіз досліджень. Значний внесок у вивчення думки В. Сухомлинського щодо проблеми творчої діяльності вчителя зробили дослідники: Н. Безлюдна, І. Волков, І. Волощук, О. Крамчаніков, К. Кривошеєнко, В. Маткін, О. Матюшкін, Д. Пашена, О. Савченко та інші. Автори М. Антонєць, А. Борисовський, Ю. Новгородська, М. Мухін, І. Прокopenко досліджують різноманітні аспекти творчої особистості вчителя як основи педагогічної системи В. О. Сухомлинського.

У змісті проаналізованих досліджень зазначається, що педагогічна творчість починається з глибинного розуміння вчителем сутності своїх педагогічних дій в умовах цілісної системи роботи. Системний підхід є загальнонауковим методом розв'язання теоретичних і практичних проблем. Одним із перспективних напрямів є застосування принципів системного підходу до аналізу і побудови моделей творчої педагогічної діяльності учителя. Проте, як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень стосовно формування професійної творчої діяльності вчителя, цей метод застосовується порівняно недавно, а сама проблема є недостатньо розробленою.

Враховуючи недостатню теоретичну розробку і практичну потребу у вирішенні означеної проблеми, **метою нашої статті** є: висвітлення основних думок В. О. Сухомлинського щодо особистості творчого вчителя, його місця і ролі в загальній освітньо-виховній системі; виявлення та аналіз поглядів В. О. Сухомлинського на проблему творчої діяльності учителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі поняття «творчість», стосовно вчителя, остаточно не визначене й у більшості випадків вживається інтуїтивно. Здебільшого вживаються такі визначення педагогічного творчого явища як: «творчий вчитель», «творчий педагогічний пошук», «творча діяльність педагога», «педагогічна творчість». В українському педагогічному словнику С. Гончаренка дається таке тлумачення творчості: це оригінальний і високоєфективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання. Творчий результат досягається систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя. Продуктом творчого педагогічного пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи виховання, нестандартні підходи в управлінні навчально-виховним процесом [6, 326].

В. О. Сухомлинський порушує проблему формування творчої особистості вчителя в багатьох своїх статтях, серед яких: «Суспільство і вчитель», «Які якості треба мати педагогу як вихователів», «Розмова з молодим директором», книгах «Сто порад учителям», «Методика виховання колективу» та багатьох інших. У «Розмові з молодим директором» Василь Олександрович називає творчість глибоко особистою, індивідуальною якістю і пов'язує її із здібностями, талантом педагога. На його думку, бачення нового у педагогічній діяльності є «важливою умовою творчого ставлення до роботи» [5, 413].

Великий педагог вважав, що тільки творча особистість учителя зможе виховати творця. Важливим чинником ефективності навчання та виховання В. О. Сухомлинський вважав людяність, любов, доброту, чуйність, сердечність і тактовність стосовно учнів. «Лише творчий вчитель може бути джерелом успіху своїх вихованців», – писав В. О. Сухомлинський. Також невід'ємною вимогою до вчителя є вимога високої кваліфікації учителя, його самовдосконалення та самоосвіта. «Чим більше знає вчитель, чим частіше й



успішніше відкриває він перед учнями горизонт науки, тим більшу допитливість і жагоду до знань виявляють учні...» [4, 56].

«Творчий вчитель, – зазначав В. О. Сухомлинський, – не той, хто відповідно освічений, добре знає свій предмет. Цього мало. Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [4, 243]. Василь Олександрович розглядав творчу діяльність педагога як складну, багатогранну справу, яка починається там, «де зароджується іскра живої, трепетної думки, що шукає відповідь на питання, яке висувається життям» [5, 406].

Особливу увагу В. О. Сухомлинський звертав на важливість та значення психолого–педагогічної освіченості, постійного наукового збагачення вчителя. Від учителів вимагалось бути обізнаними з усіма новинами наукового і культурного життя суспільства. Особлива увага приділялась знанням вікової педагогічної психології з тим, щоб творчо застосовувати до вихованців індивідуальний підхід, а не пристосовуватися до дитини. З цією метою у керіваній В. Сухомлинським Павлівській середній школі діяли психологічні та спеціальні семінари, методичні об'єднання; випускався журнал «Педагогічна думка», проводилися науково–методичні та педагогічні конференції. Вчителями школи створювалися особисті бібліотеки, дотримуючись важливого принципу: «особиста бібліотека розкриває мою творчу індивідуальність і допомагає вводити вихованців у світ книги» [2, 79].

В. О. Сухомлинський зазначає: «Тільки вивчення й аналіз фактів дають змогу вчителеві бачити в звичайному, звичному нове. Бачення нових сторін, нових рис, нових деталей у звичайному ... – це важлива умова творчого ставлення до роботи» [5, 473].

В. О. Сухомлинський зазначав, що однією із важливих особливостей творчої праці педагога є те, що його об'єкт праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора, тому найважливішим завданням творчого вчителя було «розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант...» [4, 6]. А це можливе через проектування творчої особистості, на основі щоденного мікропередбачення творчого розвитку молодшого школяра і на основі сприйняття часткових результатів своєї діяльності передбачати її перспективний, цілісний результат [1, 96].

Вагомим чинником творчого стилю діяльності вчителя В. О. Сухомлинський вважав спрямованість навчально–виховного процесу в початковій школі як творчого. Реалізація його полягала перш за все у творчому застосуванні найбільш продуктивних і водночас гуманних форм і методів навчання. В. О. Сухомлинський писав: «Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання, від різноманітності тих деталей, які зумовлюються конкретною обстановкою і не можуть бути передбачені заздалегідь теорією навчання» [3, 271].

«Якщо ви хочете духом творчого пошуку збагатити життя колективу, будьте самі шукачем і дослідником, – радив В. О. Сухомлинський молодим директорам шкіл, – не буде вогника у вас – вам ніколи не запалити його в інших» [5, 476].

Підсумовуючи все сказане, зазначимо, що в системі підвищення ефективності професійного розвитку педагога важливу роль займає процес формування творчого потенціалу вчителя, його особистісних творчо–інтелектуальних якостей, які мають важливе значення для результативності творчого процесу. Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість – необхідна умова становлення кожного вчителя, його самопізнання, саморозвитку, формування педагогічного таланту вчителя. Ефективний розвиток педагогічної творчості і самореалізація вчителя можливі тоді, коли створені умови для підвищення його творчої активності, особистісного та професійного зростання.

Висновок. Зазначені В. О. Сухомлинським думки щодо творчої особистості вчителя набагато випереджали свій час, вони є актуальними, багатогранними і потрібними для сьогодення з позицій освітньої практики та подальших наукових досліджень. Сутнісні особливості творчого педагогічного процесу, нові підходи до створення умов для розвитку педагогічної творчості, методи, прийоми і засоби творчої педагогічної діяльності також потребують подальших наукових досліджень у питаннях педагогічної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Сухомлинський В. О. Людина неповторна. / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.80–96.
2. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система: [з неопублікованої кн. «Педагогічна культура»] / В. О. Сухомлинський – К.: Рад. школа. – 1988. – № 7. – С. 79–84.
3. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С.31–390.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4.– С. 391–626.
6. Український педагогічний словник / [ред. С. Гончаренка]. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.



В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ СЛОВА У ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ірина Семененко

(студентка III курсу)

ВКНЗСОР «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка»

м. Лебедин

Науковий керівник – викладач-методист, викладач вищої категорії – Тамара Мандрико

Постановка проблеми. Для відродження України, національної свідомості народу, науки й культури велике значення має творча спадщина видатних педагогів і методистів. Вагомий внесок у розвиток методики української мови зробив Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970). Педагог справді народний, глибоко національний, Сухомлинський за всієї розмаїтості інтересів і енциклопедичності знань був передусім учителем української мови й літератури і ставився до слова, як до головного інструмента навчально-виховного процесу. Головне завдання словесника, за його переконанням, – це виховати в дитини любов до рідної мови. Вчитель повинен зробити рідне слово основою духовного світу дитини. Адже рідна мова – одна-єдина на все життя, тому треба знати, берегти, збагачувати її. У своєму записнику В. Сухомлинський занотував: «Дві рідні мови – це так само безглуздо, якби ми намагалися уявити, що одну дитину народили дві матері. У дитини є одна мати. Рідна. До смерті. До останнього подиху» [4]. Цими словами видатний педагог висловив своє педагогічне кредо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методична спадщина В. Сухомлинського досить багатогранна і глибока: він торкається проблем формування мовної культури як учнів, так і вчителів-словесників, конкретних методичних питань щодо різних мовленнєвих рівнів. Серйозної уваги його ідеям в цьому плані приділяють А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Мамчур, І. Баранюк та ін.

Мета статті. Мета нашої статті – зробити спробу проаналізувати погляди В. О. Сухомлинського на слово у навчанні і вихованні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Уся педагогічна діяльність вченого спрямовувалася на те, щоб «життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього життя» [1]. У багатьох його працях («Слово рідної мови», «Джерело невмирущої криниці», «Рідне слово», «Слово про слово», «На трьох китах») знаходимо відповіді на актуальні питання: як навчити дитину сприймати, розуміти слово і вдало використовувати його в усному й писемному мовленні. Із живої думки і слова «почалося становлення людини: мисль, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово вибрало в себе найтонші порухи наших почуттів; в ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості і болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями» [7].

Слово в житті людини відіграє глобальну роль. Ми формуємо фразу з відповідних слів, щоб донести свою думку якомога зрозуміліше і глибше. Завжди потрібно пам'ятати про силу слова. Воно може як надихнути людину на великі справи, так і повергнути її в смуток і депресію. Добре слово окрилить, грубе – вдарить навідріг. Мудрим словом можна запобігти багато бід і неправильних, поспішних рішень. Тому потрібно силою слова пробуджувати найкращі якості людської душі – милосердя, великодушність, доброту, щирість, співчуття, вміння прощати і любити! Саме до цього закликає нас видатний митець – В. О. Сухомлинський [6].

Сухомлинський радить вести дітей до невичерпного й вічно нового джерела знань – у природу: в сад, у ліс, на берег річки, в поле. Звертати увагу на найтонші відтінки кольорів, звуків, рухів. Розкрити дітям людську працю як творчість. Усе це має відобразитися в слові. У Павлівській школі присвячувалися спеціальні уроки таким словам, як зоря, вечір, степ, поле, річка, дзюрчить, мерехтить, гримить... Видатний педагог Сухомлинський вимагав від учнів копіткої роботи над словом, його значенням та емоційним забарвленням. Він наголошував на тому, що чутливість до змісту і краси мови «виробляється тоді, коли людина розуміє і відчуває гру слова: його внутрішнє змістове багатство, емоційне забарвлення» [3].

Красу слова особливо можна відчути в поезії. Захоплюючись віршем чи піснею, діти чують музику слова, проймаються найтоншими емоційними відтінками рідної мови. Школяр дістає велику насолоду, повторюючи слова, що запали йому в душу. Сухомлинський прагнув, щоб діти відчували й переживали музику поетичного слова. На лоні природи в ті хвилини, коли хлопчики й дівчатка були зачаровані красою навколишнього світу, він читав їм вірші. «Одного разу ми вийшли в поле; перед нами відкрився чудовий вид на став, у глибині якого тріпотіло віддзеркалення верб. Я прочитав дітям рядки з вірша Тараса Шевченка: «Тихесенько вітер віє...» діти повторювали за вчителем, створюючи живий словесний образ. Насолоджуючись красою побаченого, намагалися висловитися так, щоб зазвучала мелодія слова. У такі хвилини душу дитини проймає поетичне натхнення. Діти шукають і знаходять слова для висловлення своїх почуттів, думок, переживань. Зворушити дитяче серце – означає відкрити ще одне життєдайне джерело думки. «Сила цього джерела в тому, – казав Сухомлинський, – що слово відбиває не тільки предмет, явище, дає їм означення в



людській мові, а й втілює глибоко особисті сприймання, почуття та переживання» [7, 5]. Безграмотність, невиразність мови, недорікуватість педагог прирівнював до невігластва: «...Кожне слово має свій зміст, невміння вибрати потрібне слово – те саме, що замість гостро заструганого олівця на уроці малювання користуватися цвяхом...» [7, 9]. В. Сухомлинський учив дітей замислюватися над словом: що воно означає і коли його краще вживати. Для цього вже в початкових класах учні мали записну книжечку – «Словесну скриньку». До неї занотовували слова, які здавалися цікавими чи незрозумілими. Вчитель потім пояснював дітям значення або емоційне забарвлення слова. У «Словесну скриньку» вміщувалися також звороти, фрази, речення, що сподобалися учневі. Подорожі до джерел живого слова тривають і в підлітковому віці та в роки юності. Твориться скарбниця рідної мови, а одночасно проходить активний процес розумового, морального й естетичного виховання. Адже слово не тільки розгортає понятійну систему, а й впливає на діяльність емоційної сфери мозку. «Я не уявляю викладання мови, – переконував В. Сухомлинський, – без походів і екскурсій по рідному краю, без споглядання картин природи, без вияву почуттів у словах. На березі річки, в полі, біля нічного багаття, в курені під тихий шум осіннього дощу я вчу дітей висловлювати думку про те, що їх оточує. Радію, що моя любов до слова передається дітям, захоплює їхні думки й почуття. Вони відчують красу, аромат, найтонші відтінки слова, творять свої оповідання-мініатюри про природу, складають вірші» [3, 34]. Чутливість до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини.

Висновки. І як підсумок, хотілося б зазначити, що роль рідного слова в початковій школі, коли в дітях пробуджується почуття захоплення кожним природним явищем, важко переоцінити. Щоб до дитячих сердець і розуму доходили найпоетаємніші грані великого духовного надбання народу, педагог розробив цілий цикл занять, які назвав «200 квіток рідної мови». Це двісті відвідин саду рідної мови, двісті бесід про красу слова – найбагатшу в світі красу, які для нас, майбутніх учителів початкової школи, – неоцінний скарб [1].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976–1977. – 201 с.
2. Сухомлинський В. О. Гармонія трьох начал // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 574 с.
3. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1966. – С. 34.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 201–202.
5. Сухомлинський В. О. Про культуру слова, знання і всебічний розвиток вихованців / В. О. Сухомлинський. – ЦДВО України, Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 928. – С. 16.
6. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський // Радянська Україна. – 1964. – 16 січня.
7. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – №12. – С. 1–10.

СПАДЩИНА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО – ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Діана Слюсар

(студент, третій курс, педагогічний факультет)

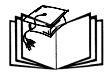
Ізмайльський Державний Гуманітарний Університет,

місто Ізмаїл

Науковий керівник :доктор педагогічних наук, професор Надія Кічук

Загальноновизнано науковцями, що педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід В.О. Сухомлинського значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями і думками.

Вивчення і аналіз педагогічної спадщини видатного педагога засвідчує проте, що творчість Василя Сухомлинського, починаючи з 1950-х років, привертала увагу не тільки освітян, а й усієї громадськості. Про масштаби вивчення й розповсюдження творчого доробку педагога-новатора свідчать матеріали трьох бібліографічних показників, підготовлені дружиною Ганною Сухомлинською і донькою Ольгою Сухомлинською. Ще за життя педагога в періодичних виданнях з'явилися публікації, в яких аналізувалися його здобутки. При цьому одні вчені високо оцінювали ці досягнення (О. Губко, Ф. Кузнєцов, Є. Лебедєв, А. Левшин, С. Соловейчик тощо), інші – висловлювали критичні зауваження (В. Кумарін, Б. Лихачов та ін.). У 90-ті роки ХХ ст. (за визначенням О. Савченко) сформувався окремий напрям в історії педагогіки – «сухомлиністика», який, репрезентує праці, в яких досліджуються і поширюються творчі ідеї О.Сухомлинського. Цей напрям об'єднав передусім педагогів України, а також Росії, Вірменії, Греції, Китаю, Німеччини та інших країн. У рамках цього напрямку швидкими темпами зростає кількість публікацій, у яких висвітлено життя, діяльність та маловідомі аспекти педагогічної системи В. Сухомлинського. Розгортання предметного поля педагогічної науки в цьому аспекті зумовило необхідність їх систематизації,



а також проведення педагогічного аналізу, що сприятиме визначенню місця цих досліджень у сухомлиністиці, встановленню напрямів подальшого вивчення спадщини В. Сухомлинського. Розв'язати ці завдання можливо шляхом проведення історико-педагогічного пошуку, що стає невід'ємною складовою загально-педагогічних досліджень.[1]

Аналіз наукових праць вітчизняних педагогів, присвячених вивченню педагогічної системи В. Сухомлинського, дозволяє простежити загальні тенденції розгляду його педагогічних поглядів та внеску у вітчизняну і світову педагогічну скарбницю.

Зауважимо на тому, що педагогічна діяльність і життєвий шлях видатного педагога відображені в історичних нарисах і повістях вітчизняних педагогів-новаторів (Д. Водзинського, І. Цюпи, Б. Рябініна та ін.). Певні аспекти педагогічної діяльності В. Сухомлинського розглядалися на монографічному рівні М. Ярмаченком, М. Красовицьким, О. Сухомлинської, М. Сметанським, І. Зязюном, М. Антонцем, Г. Калмиковою та ін. Такі вчені, як М. Мухін, В. Риндак, А. Розенберг, О. Сухомлинська, М. Богуславський, Б. Кваша, В. Кузь та ін., присвятили свої праці аналізу відповідних складових педагогічної системи В. Сухомлинського, виділенню етапів їх становлення й розвитку.

Роботи видатного педагога-класика стали предметом досліджуваної уваги і зарубіжних науковців – Х. Франкос і М. Ціандзі (Греція), В. Іфферт, Р. Штайник, Е. Гартман (Німеччина), М. Библюк, С. Лашин (Польща), Л. Мілков (Болгарія), А. Кокеріль (Австралія) та ін. Історіографічний аналіз наукового доробку В. Сухомлинського в контексті вивчення проблеми педагогічних персоналій в історико-педагогічній науці зробив Н. Гупан, а порівняльний аналіз систем В. Сухомлинського та А. Макаренка в англійських дослідженнях здійснила Н. Дічек.

Аналітична робота, проведена нами, засвідчує про те, що основні праці В. О. Сухомлинського розпорочені по газетних і журнальних публікаціях, немало їх зібрано і упорядковано в численні тематичні збірки та у тритомному і п'ятитомному (українською й російською мовами) виданнях вибраних творів "неутомимого" трударя педагогічної ниви"; він є автором цілого ряду педагогічних праць "Павлиська середня школа", "Серце віддаю дітям", "Сто порад учителям", "Народження громадянина", "Батьківська педагогіка" і ін. Загалом ним написано 41 монографію, понад 600 наукових статей [3, 4].

Педагогічна спадщина Сухомлинського багатоаспектна, її пронизує проблема проектування людини, яка ґрунтується на ідеї всебічного розвитку особистості. Всі сторони виховання (розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне) він розглядав у єдності, вважаючи, що при упущенні чогось одного не розв'яжеться жодне виховне завдання. Зокрема, у Павлиській середній школі, якою керував педагог, виховна робота була спрямована на те, щоб дитині дати, перш за все, духовну повноту і насиченість життя. Авжеж, кожен учень, хлопчик чи дівчинка, більш за все прислухаються до свого вчителя; вони запам'ятовують всі слова свого вчителя та прямують з ними у своє життя.

Сухомлинський вважав, що успішне розумове виховання можливе за умови, коли вчитель на кожному уроці буде одночасно викликати в учнів жагоду до навчання і вчити їх вчитися. Так, з цією метою у Павлищі практикувалися уроки мислення, творчі завдання, створення високого інтелектуального фону, прищеплення любові до читання, створення гуманного і вимогливого підходу до оцінювання, вмільа організація виконання домашніх завдань, виховання самодисципліни у розумовій праці.

Переслідуючи ідею залучення учнів до розумової праці, Сухомлинський стверджував, що остання є не просто "сидіння на уроці або дома за книжкою"; розумова праця – це зусилля думки. Мислення в учнів з'являється там, де є потреба відповісти на запитання, прагнучи до поєднання праці душі, мислення і рук. Важливе місце у цьому великий педагог відводив проблемному навчанню, коли новий матеріал учитель подає як проблему, яку учні разом із ним повинні розв'язати.

Сухомлинський помітив, що думка в дітей починає працювати, якщо їх повести у ліс, на луг, в поле, і там ставити дітям тисячу запитань "чому", там чекати відповіді і добиватися її.

Емоційна радість, спільне переживання краси, спільне прагнення зрозуміти і створюють бажання пізнавати, пробуджуючи думки. З точки зору Сухомлинського, діти повинні жити в світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. У зв'язку з цим він практикував уроки на природі, де дітям можна задавати безліч питань. Урок в природу – подорож до джерела живої думки. До того ж педагог зауважує, що пробудженню думки сприяло бажання зрозуміти природні явища, спостереження за ними. Отож, особливої гостроти нині набуває таке положення Сухомлинського: праця думки неможлива без дитячої творчості; відтак він залучав школярів до складання казок, творів до самостійного вивчення окремих тем та ін. [2].

Таким чином, вихідною точкою педагогічного світогляду Сухомлинського була задача виховання в дитини особистого ставлення до навколишньої дійсності, розуміння своєї справи та відповідальності перед рідними, товаришами й суспільством і, що головне, перед власною совістю. Він вважав, що задача школи – це не просто передати знання, але «відкрити перед кожним, навіть перед найбільш пересічним, найбільш важким в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людського достоїнства, почувати себе



не обділеним, а духовно багатим». Отже, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського-невичерпне джерело інноваційності, де найголовніше в цього концепції-висока гуманність, любов до дитини, народність, демократичність. Сучасні педагоги, перегортаючи записні книжки Сухомлинського, які він вів все своє життя, 3700 сторінок, кожна з яких присвячена одній людині – його учневі: "Три тисячі сімсот людських доль... Кожна дитина була світом – цілком особливим, унікальним". Перспективи своїх наукових пошуків ми пов'язуємо із творчим використанням ідей В.О. Сухомлинського щодо проектування процесу становлення суцільної особливості дитини.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Будає В. Д. В. О. Сухомлинський – майбутньому педагогу: наук.-метод. посіб. / В. Д. Будає, О. М. Пехота та ін. – Миколаїв : Вид-во «ІЛІОН», 2004. – 260 с.
2. Савченко О. Я. Розвиток творчості школяра – стрижнева проблема творчості В. О. Сухомлинського / О. Я. Савченко // Животворча сила педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського. – Донецьк : Витоки, 2011. – С. 17-22
3. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія / О. В. Сухомлинська // Укр. пед. в персоналіях : у 2-х т. – К. : Либідь, 2005. – Т. 2. – С. 380-386.
4. Чернишов О. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського / Олександр Чернишов [Електронний ресурс]. / <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/3637/>

ПОГЛЯДИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО РОЗВИТКУ МОВИ ДІТЕЙ, РОЛЬ ПРИРОДИ У ЦЬОМУ ПРОЦЕСІ

Тетяна Степанюк

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Ірина Баранюк

Постановка проблеми. Мова – душа народу, його духовна сутність. Знання мови дозволяє людині піднятися вище у своєму розвитку. Мова – це найважливіший інструмент навчання. Саме завдяки їй ми можемо сприймати інформацію, накопичувати та передавати цю інформацію. Тому найголовніше завдання педагогів – це навчити любити рідну мову з раннього дитинства, показати правильну стежину до її вивчення.

Саме багаторічний досвід роботи відомого педагога, вченого Василя Олександровича Сухомлинського показав, що для того, щоб вивчати і досконало оволодіти рідною мовою, невід'ємним складником навчання має бути природа. Адже природа – це своєрідна форма наочності, яка допомагає дітям викликати певні почуття, емоції та переживання, які потім вони можуть викласти у своїх творах, розповідях, віршах. Саме так відбувається поетапне вивчення рідної мови, розвиток мовленнєвих умінь і навичок. Ось чому ідеї Василя Сухомлинського актуальні і до нашого часу.

Аналіз досліджень. Спадщину В. Сухомлинського вивчало чимало науковців, серед них слід виділити: А. Богуш, І. Зязюн, В. Кузя, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинську, М. Ярмаченка, І. Наливайка, О. Сарасву, І. Суржикову, Г. Ткаченко, Т. Будняк та ін.

Мета статті. Мета дослідження полягає у розкритті ідей та порад Василя Олександровича Сухомлинського щодо використання природи, як засобу розвитку мовлення дітей.

Виклад основного матеріалу. Василь Сухомлинський говорив, що мова – це «духовне багатство народу», яке народ передає з покоління в покоління. Під багатством ми розуміємо культуру нашого народу, наші традиції та звичаї [2, 201]. У книзі «Серце віддаю дітям» педагог говорить про цінність рідного слова, а у своїй праці «Моральні заповіді дитинства і юності» він закликає збагачувати мову, бо це мова великого і сильного народу [1, 4]. Саме В. Сухомлинський називає мову «невмирущим джерелом», адже саме з цього джерела дитина отримує уявлення про свій край, свою Батьківщину, своє місто та навколишній світ. Великий педагог запевняє, що, якщо людина не любить рідну мову, то вона не може любити і свою Батьківщину. Адже любов до Батьківщини розпочинається саме з рідного слова.

Одним із найважливіших елементів при вивченні рідної мови, В. Сухомлинський називає природу. Він вважає, що саме в природному середовищі дитина відкриває для себе щось по-справжньому нове і цікаве. Світ природи допомагає пробудити у дитині певні уявлення, її фантазію, розвинути її мислення і увагу, породжувати мовну активність. Вчений наголошує на тому, що не можна ізолювати дитину від природи, не можна обмежуватись лише слуховим сприйняттям, адже це веде до перевтоми організму. Педагог, який довгий час працював серед дітей впевнений, що для того, щоб дитина могла повноцінно розвиватися, набувати нових знань, їй потрібно спілкуватися з природою. Саме природа допомагає дитині у розвитку її мови і для цього вчитель використовував так звані «подорожі» у світ природи. Василь Сухомлинський радив



учителям подорожувати разом з дітьми. Ці подорожі включали в себе спостереження за природою, природними явищами. Він організував різноманітні екскурсії: до лісу, річки, озера, пасіки, до села. Також разом з дітьми зустрічали схід та захід сонця, милувалися нічним небом, слухали, як гудуть бджоли, як шелестить листя, як дзюрчить струмок. Після «подорожей» вчитель пропонував дітям описати свої враження в різних формах. Хтось із дітей обирав для цього розповідь, хтось опис або міркування. Кожна така подорож – це певний урок. Урок розвитку мислення, уваги, розуму дітей. Під «уроками мислення» вчитель розумів школу думки, без якої, як він вважав, діти не зможуть набувати нових знань. На його думку такі уроки були дуже корисними, адже саме завдяки їм діти навчалися спостерігати за навколишнім світом, набували життєвого досвіду, шукали взаємозв'язки між різними явищами природи, розвивали своє мовлення, розширювали коло своїх пізнавальних інтересів. В. Сухомлинський навіть вважав, що такі уроки пробуджують дітей до творчості, до написання віршів.

Василь Олександрович говорив і про те, що саме завдяки спогляданню за красою навколишнього світу дитина виростає чуйною, доброю, сердечною, готовою допомогти кожному. Ось що він про це писав: «Краса – це радість твого життя. Людина стала Людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мерехтіння зірок, рожевий розлив вечірньої зорі...» [1, 220]. Він наголошував на тому, що любов до рідного слова починається саме зі спілкування дитини з природою. Вчитель не раз помічав, що його учні дуже обдаровані. Саме після того, як дитина потрапляла до світу природи, вона отримувала безліч чудових емоцій та вражень і все це потім з'являлось на папері. В. Сухомлинський говорив, що кожна дитина поет і вчителю потрібно вчасно це побачити, почути і намагатися направити талант малюка у потрібне русло. «Поета в душі пробуджує людське почуття прекрасного. Якщо в учневі не виховати це почуття, він залишиться байдужим до краси природи і слова, істотою, для якої кинути камінець у воду і в соловейка, що співає, – те саме. Дати дитині радість поетичного натхнення, пробудити в її серці живе джерело поетичної творчості – така сама важлива справа, як навчити читати і розв'язувати задачі» [2, 212]. Педагог зазначав: «Поетична творчість – найвищий ступінь мовної культури, а мовна культура виражає саму сутність культури людської» [2, 212].

Велику увагу Василь Сухомлинський приділяв читанню і слуханню казок на природі. Він вважав, що це потрібно робити саме на природі або в спеціально відведеній кімнаті для казок. Дітей має оточувати щось казкове, щоб під час читання вони могли відчувати себе героями історії. І тоді діти не тільки будуть уважно слухати казку, а й самостійно створювати і розповідати казки. Саме казка допомагає дітям поринути у світ неймовірних пригод, розвивати їхнє зв'язне мовлення. Завдяки казці ми можемо пробудити в дітях любов до природи, до Батьківщини, рідного краю, виховати їх добрими, ввічливими та чесними людьми.

Не потрібно забувати про те, що вчитель подає дітям конкретний приклад того, як потрібно розмовляти. Мовна культура – один із найголовніших показників професійності вчителя. Про це зауважував і В. Сухомлинський. Він говорив, що оволодіння культурою мовлення – це головний обов'язок кожного педагога. Тому мова учителя має бути на високому рівні. Вчитель має говорити чітко, виразно та правильно. Саме культура мовлення учителя показує рівень його інтелігентності та освіченості. Сухомлинський наголошував та тому, що слово вчителя має великий психологічний вплив на учнів. Слова вихователя і педагога мають бути лагідними, доброзичливими, такими, щоб кожен учень відчував любов учителя до них. І тільки тоді діти будуть мати насагу до навчання. Вони будуть відчувати, що вчитель завжди підтримає їх, допоможе і не залишить у біді. Саме в цих словах, як вважав Сухомлинський, виражається ставлення педагога до дітей.

У статті «Слово про слово» Василь Олександрович підкреслив роль слова у вихованні дитини: «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [3, 160].

Висновки. Отже, у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського ми зможемо знайти для себе, як для педагогів, цінні поради та вказівки, які допоможуть нам у вихованні підростаючого покоління та розвитку їхнього мовлення. Ми зможемо і для себе знайти вказівки, як нам, педагогам, підвищити свій рівень культури мови. Педагог радив: «Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу. Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її» [3, 167].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1966. – 230 с.
2. Сухомлинський В. О. Рідне слово / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. – С. 201–216 с.
3. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 160–167.



ГРА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Аліна Третьяк

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький

Науковий керівник – д. п. н., професор Ольга Ткаченко

Постановка проблеми у загальному вигляді. Гра є одним з найпривабливіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом навчання як дошкільника, так і школяра. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина віддзеркалює враження від її пізнання. Водночас гра є могутнім виховним засобом, в якій, за словами К. Д. Ушинського, реалізується потреба людської природи, зокрема і в естетичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен гри привертав до себе увагу мислителів, філософів, соціологів, психологів і педагогів. Філософське трактування гри розкрили у своїх працях Г. Гегель, І. Зязюн, М. Каган, П. Лавров, М. Семашко та ін. Суспільно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності обґрунтували Л. Віготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, С. Шацький та інші вчені. Творчі ігри соціального характеру, їх естетичну цінність розглядали Г. Волков, А. Макаренко, М. Стельмахович. Погляди В. О. Сухомлинського на гру як засіб естетичного виховання молодших школярів не знайшла належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило вибір теми цієї статті.

Формулювання цілей статті. Метою статті є вивчення поглядів В. О. Сухомлинського на гру як засіб естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

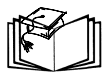
Виклад основного матеріалу дослідження. Гра в педагогіці розглядається як найоптимальніший засіб усвідомленого оволодіння дитиною надбаннями культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності. Цінність гри як засобу естетичного виховання витікає із самої природи гри, її виховної цінності.

Г. І. Лемко, аналізуючи виховну цінність гри, стверджує: «У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. Буденність життя може викликати у них захворювання. В грі діти й підлітки перевіряють свою силу і спритність, у них виникають бажання фантазувати, відкривати таємниці і прагнути чогось прекрасного. За вмілого використання гра може стати незамінним помічником педагога» [3, 47]. Гра, як підкреслює вчений, дарує щохвилинну радість, задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще – спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. І скрізь, де є гра, панує здоров'я, радість дитячого життя. Гра допомагає задовольнити дитячу допитливість, залучити дітей до активного пізнання навколишнього світу, оволодіти способами пізнання зв'язків між предметами та явищами.

Часто гру називають творчою діяльністю. На думку Г. І. Лемко, це пояснюється кількома аспектами гри: 1) гра – це відображення життя; все відбувається у штучно створеній умовній обстановці, але дії гравців реальні, їх почуття і переживання – справжні; 2) наслідування в грі пов'язане з роботою уяви; дитина не копіює дійсність, вона комбінує різні враження життя з особистим досвідом; 3) дитяча творчість виявляється у задумі гри і в пошуку засобів для його реалізації; однак учні довго не реалізують свій задум, не готуються до виконання ролей; вони виражають свої прагнення в даний момент. Тому гра – завжди імпровізація, як би ретельно вона не була підготовлена [3].

Гра по своїй суті багатофункціональна, вона сприяє вихованню гармонійно розвинутої особистості. Наприклад, ігри на місцевості сприяють удосконаленню фізичних якостей, розширенню кругозору учнів. Є ігри, які допомагають розвивати допитливість дітей, тренують їхню пам'ять, увагу, логічне мислення. Недарма їх називають гімнастикою розуму. Немало є ігор технічного спрямування – вони допомагають оволодівати різноманітними трудовими навичками, умінням користуватися приладами та інструментами. Ігри-жарти, ігри-забави не тільки сприяють веселому і невимушеному проведенню відпочинку, а й виховують почуття гумору, привчають до вмілого спілкування з товаришами, тренують комунікабельність тощо.

У грі створюються умови для прояву творчої активності, спрямування зусиль на досягнення мети. Гра привчає до погоджених дій, до відповідальності перед її учасниками. У грі виховується низка вольових якостей: самостійність, наполегливість, самовладання, витримка, воля до перемоги – усе те, без чого не може бути успіху. Адже наявність усіх цих умов становить основу будь-якої плідної праці. Ігри, які проводяться на повітрі, сприяють зміцненню здоров'я дітей; пізнавальні ігри розширюють кругозір, розвивають дотепність, пробуджують інтерес до різних галузей науки, техніки, мистецтва.



Гра тільки здається легкою. А насправді, як підкреслюють дослідники гри, вона потребує, щоб дитина, яка грається, віддавала грі максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Гра стає напруженою працею і через зусилля веде до задоволення основних потреб дитини. Узагальнюючи думки щодо освітнього значення гри, В. О. Сухомлинський пише: «Тисячу разів сказано: навчання – праця, і його не можна перетворювати на гру. Та не можна поставити китайську стіну між працею і грою. Придивімося уважно, яке місце займає гра в житті дитини, особливо в дошкільному віці. Для неї гра – це найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості» [4, 95].

Гра виникає не з примусу, не з обов'язку. Вона виходить із безпосередніх спонукань, потреб та інтересів дитини. Своєрідність гри полягає у тому, що виконувани у ній дії самі по собі цікаві для дитини. Їй цікавий не сам результат гри, а процес ігрової діяльності. Діти захоплено грають у будь-які ігри, тому використання ігрової форми завдань часто призводить до того, що діти навіть не помічають впливу дорослих на їх навчання і виховання. Вони захоплені самою грою, їм просто цікаво. Але непомітно для себе, під час такої гри дошкільники чи молодші школярі порівнюють, лічать, запам'ятовують, розв'язують логічні задачі та пізнають багато нового. В. Г. Коваленко наголошує на тому, що у грі всі діти залучаються до навчання: «Навіть найпасивніші з дітей включаються в гру з величезним бажанням, докладаючи всіх зусиль, щоб не підвести товаришів по грі. Під час гри діти, як правило, дуже уважні, зосереджені й дисципліновані» [2, 4].

Важливою умовою ефективного застосування гри в педагогічному процесі, на думку І. А. Бугастової, є дотримання балансу між вільною самостійною грою та іншими видами діяльності. Такий баланс є одним з основних умов розвитку ігрової діяльності дітей. Завдання педагога – викликати інтерес до певної події, яка захопила б дитину, вразила, вплинула на її уяву та почуття. Досить часто батьки чи вихователі, щоб не засмучувати дитину, намагаються не помічати помилок або порушень правил гри. У такому випадку зникає головна педагогічна цінність гри: виховання волі, вміння долати труднощі, бажання грати до перемоги. Під час гри, як наголошує дослідниця, «необхідно слідкувати за дотриманням правил, точністю виконання завдання». За такої умови гра буде сприяти розвитку малюка, допомагати готувати його до шкільного життя [1, 17].

Втручання дорослого має сприяти підвищенню ігрової активності дитини. Разом з тим за дітьми повинна залишатися свобода та можливість реалізовувати власні ідеї доти, доки гра йде в правильному напрямку. В. О. Сухомлинський підкреслює: «Дитина має справжнє емоційне й інтелектуальне життя тільки тоді, коли вона живе у світі ігор, казки, музики, фантазії і творчості. Без цього вона не краща за здавлену квітку» [4, 179]. Батьки, вихователі, вчителі, піклуючись про становлення дитини як особистості, повинні дотримуватися цього правила. Гра для дитини є засобом проникнення в діяльність і взаємостосунки дорослих, засобом відображення навколишньої дійсності. У грі дитина реалізовує свої можливості, які недоступні їй в реальному житті. Отже, гра для дітей – це їхнє життя, яке не проходить без участі дорослих. Саме від дорослих буде залежати правильність організації предметно-ігрового середовища, в якому перебувають діти під час ігор.

В. Г. Коваленко називає ігри «сучасним і визнаним методом навчання і виховання, що володіє освітньою, розвивальною і виховною функціями, які діють в органічній єдності». В. Г. Коваленко наголошує на тому, що «сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливість ефективної організації взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності, непідробного інтересу» [2, 3–4]. Останні характеристики гри підкреслюють її естетичність.

На естетичному аспекті гри та потребі його врахування в педагогічному процесі зосереджував увагу В. О. Сухомлинський. Він розглядав гру як широке і багатогранне поняття. Педагог констатував, що діти грають не тільки тоді, коли бігають, змагаються у швидкості і спритності. «Гра може полягати й у великому напруженні творчих здібностей, уяви. Без гри розумових сил, без творчої уяви неможливо уявити повноцінного навчання», – пише Василь Олександрович. Починається гра, на думку Сухомлинського, там, де є краса [4, 95].

Оскільки естетичне є складником будь-якої діяльності дитини молодшого шкільного віку, то воно, на думку В. О. Сухомлинського, поєднує гру й працю дитини. «Урочистий день початку збирання врожаю на шкільній ділянці – діти приходять святково одягнені; перші зрізані колоски стоять у вазі на столі, покритому скатертиною. У цьому – гра, сповнена глибокого змісту. Та гра втрачає виховну цінність тоді, коли вона штучно «прив'язується» до праці, і в красі не виявляється емоційна оцінка людиною навколишнього світу і самого себе», – писав В. О. Сухомлинський [4, 95–96]. Важливість врахування різних аспектів організації ігрової діяльності дітей у процесі навчання і виховання зумовлює потребу в підвищенні майстерності педагога у цьому напрямку.

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, гра як вільна, самостійна позааутитарна діяльність, безпосередньо пов'язана з переживанням і виявленням почуттів, творчою активністю, з різними видами художньої діяльності, має значний потенціал в естетичному вихованні



молодших школярів, на чому наголошував і В. О. Сухомлинський. Подальшого вивчення у контексті розглянутої проблеми потребують різні аспекти застосування видатним педагогом гри як засобу естетичного виховання молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бугастова І. А. Гра як засіб підготовки дитини до школи // Журнал для батьків. – 2001. – № 1. – 17 с.
2. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики / В. Г. Коваленко. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
3. Лемко Г. І. Значення гри для виховання дитини [Електронний ресурс] // Materialy IV Mezinarodni vedecko-prakticka konference «Zpravu vedecke ideje – 2008». – Dil 7. – Pedagogika. Psychologie a sociologie. Hudba a zivot. – Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2008. – S. 47–50. – Режим доступу до статті: http://www.rusnauka.com/29_NNM_2008/Pedagogica/36107.doc.htm
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 95–98, С. 176–185.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ТРУДОВУ ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Юлія Феценко

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький

Науковий керівник – д. п. н., професор Ольга Ткаченко

Актуальність дослідження. Найвідповідальніший і найбільш хвилюючий етап у житті дитини 6–7 років – перехід із дошкільного навчального закладу до початкової школи. Зазвичай цей період пов'язаний не лише з набуттям дитиною нового статусу, відкриттям у собі нових можливостей, а й із труднощами, які виникають у неї при входженні у нове соціальне середовище, зміною провідного виду діяльності. Від успішного розв'язання цієї проблеми залежить адаптація дитини до шкільного життя, оволодіння нею навчальною діяльністю і, як наслідок, формування всебічно розвиненої особистості. Саме тому готовність до школи є актуальною проблемою сьогодення.

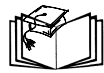
Більшість дітей бажать іти до школи, і це дуже важливо, адже така потреба «відкриває» смислову сферу індивіда, робить її гнучкою і чутливою до нових соціально-значущих впливів і змін. Однак давно вже у психології відомий факт, що бажання першокласників є дуже поверхневими і необґрунтованими: дитина хоче оволодіти новою соціальною роллю («школяр»), яка приваблює своєю зовнішньою атрибутикою та ритуальністю. Тому перед тим, як відправляти дитину до школи, потрібно обов'язково підготувати її до відповідального кроку, адже саме від цього залежить успішність її навчання, якість формування освітніх компетентностей дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему готовності дитини до школи, різні її види розглядали у своїх працях такі науковці, як Л. І. Божович, Л. А. Венгер, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Н. О. Головань та ін. Особливе місце ця проблема займає у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. Видатний вітчизняний педагог звертає увагу на мало вивчений різновид готовності дитини до школи – трудову.

Мета статті: вивчити погляди вітчизняного педагога В. О. Сухомлинського на трудову готовність дитини до школи.

Виклад основного матеріалу. Вчені у визначеннях сутності поняття «готовність дитини до школи» часто звертаються до його структурних частин. Так, ще в 60-і роки ХХ ст. Л. І. Божович вказувала, що «готовність до навчання в школі складається з визнаного рівня розвитку уявної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції, своєї пізнавальної діяльності, до соціальної позиції школяра» [1, 25]. Аналогічні погляди розвивав О. В. Запорожець, який підкреслював, що готовність до навчання в школі являє собою цілісну систему взаємозалежних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції.

На багатоаспектність розвитку дитини у процесі підготовки до школи звертає увагу й Л. В. Іщенко, яка визначає готовність до школи як «психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; це усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя школяра, труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності» [2, 47].



Функціональну характеристику поняттю готовності дитини до школи дає І. О. Любарська. Вона зазначає, що «готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї». Готовність дитини до школи, на думку вченої, визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено «особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою» [3, 56].

Серед складових готовності дитини до школи, як засвідчує практика, вагоме місце займає трудова готовність, про яку досить розгорнуто писав В. О. Сухомлинський.

Система трудового виховання В. О. Сухомлинського заснована на чітких принципах [4, 10–19]. Деякі з них, на наш погляд, слід розуміти як чіткі вимоги до організації процесу виховання та підготовки, а саме: єдність трудового виховання і загального розвитку; розкриття та розвиток індивідуальності в праці; раннє залучення до продуктивної праці; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці. Інші розкривають особливості даного процесу: висока моральність праці, її суспільно-корисна спрямованість; різноманіття видів праці; творчий характер праці, єднання зусиль рук і розуму; загальний характер продуктивної праці тощо. Останні ми розуміємо як реальні характеристики процесу трудової готовності дитини, до яких відносяться: наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; посиленість трудової діяльності; єдність праці і багатогранного духовного життя.

Радість праці займає одне з головних місць у дослідженнях ученого. Почуття радості, на його думку, є стимулом появи інтересу до подальшої діяльності, любові до праці, важливою ланкою у формуванні внутрішньої потреби в праці, джерелом емоційного підйому, переживання, натхнення. Варто підкреслити, що виховний вплив має не тільки почуття радості, пережите безпосередньо дитиною, але і таке почуття, за яким дитина спостерігає, а саме відчуття радості праці вчителя, батьків або іншої людини. «Почуття радості, – як писав В. О. Сухомлинський на сторінках книги «Серце віддаю дітям», – доступне лише тому, хто вміє напружувати сили, знає, що таке піт і втома. Дитинство не повинно бути постійним святом, якщо немає трудової напруги, посиленої для дітей. ... Вища педагогічна мудрість трудового виховання полягає в тім, щоб затвердити в дитячому серці народне відношення до праці» [4, 210]. В. О. Сухомлинський давав змогу своїм учням відчути радість праці, яка є одним з головних джерел будь-якого виду праці, пережити почуття власної гідності [4, 210].

Готовність до школи значною мірою залежить від бажання дитини вчитися. Розвиток пізнавальних інтересів дошкільнят, формування позитивного ставлення дітей до навчання вдається лише шляхом оптимального поєднання зусиль дошкільного навчального закладу, сім'ї та школи. Це вимагає, зокрема, створення умов, наближених до шкільних: атмосфери доброзичливості, турботи, толерантності, підтримки.

Виховання в праці та виховання працею, на думку педагога, будучи практичною підготовкою молодого покоління до навчання в школі та життя, сприяє вирішенню цілої низки педагогічних завдань: 1) праця як засіб розумового виховання є вагомою підтримкою любові до навчання, до знання; 2) праця сприяє вихованню любові до людей, до природи, до всього живого і прекрасного; 3) виховання працею сприяє розвитку індивідуальних схильностей; 4) трудове виховання є важливою підготовкою до усвідомленого вибору професії в майбутньому; 5) виховання в праці і працею формує характер дитини (волю, відповідальність, цілеспрямованість, самостійність тощо).

В. О. Сухомлинський вважав за потрібне враховувати вікові особливості психічного розвитку дитини у процесі її підготовки до навчального процесу; з цією метою поєднувати безпосереднє та опосередковане знайомство дітей з навколишнім світом, застосовувати у цьому процесі гру, твори різних видів мистецтва. Особливого значення у підготовці дитини до школи Василь Олександрович надавав відповідній роботі з батьками майбутніх школярів [5].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Система поглядів В. О. Сухомлинського на підготовку дітей до школи не втрачає своєї актуальності. Реалізація ідей педагога допоможе краще організувати підготовку дітей до навчання в школі. На особливу увагу заслуговує досвід роботи видатного педагога з батьками майбутніх школярів, що і може виступати перспективною вивчення зазначеної проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л. І. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному образованию: учебн. пособие / Лидия Игоревна Божович. – М.: Изд-во «Книга», 1972. – 123 с.
2. Іщенко Л. В. Логіко-математичний розвиток дітей 5–7 років: навч. посіб. / Л. В. Іщенко. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – 144 с.
3. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи: [монографія] / І. Любарська. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – 72 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – 356 с.
5. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 229 с.



В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ТРАДИЦІЙ У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ

Юлія Чичикало

(студентка III курсу шкільного відділення)

Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка»
м. Лебедин

Науковий керівник – викладач вищої категорії, викладач-методист Тамара Мандрико

Постановка проблеми. Теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського ввійшла до історії помітною сторінкою. Визначальною особливістю його педагогічної теорії та практики є багатогранність. Систему Сухомлинського без перебільшення можна назвати універсальною щодо широти охоплення системотворчих феноменів та глибини й переконливості інтерпретації їх причинно-наслідкових зв'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В численних педагогічних виданнях більшості країн світу з'являються популярні чи критично-аналітичні статті, розвідки, окремі брошури і навіть книги, присвячені теоретичній спадщині і практичній діяльності визначного педагога, а в Україні складається своєрідна школа сухомлинознавства, що об'єднує авторів праць про Добротворця – В. Сухомлинського (М. Антоненць, В. Бутенко, М. Вашуленко, Н. Калініченко та ін.)

Метою нашого дослідження було з'ясувати, яку роль В. О. Сухомлинський відводив традиціям у формуванні громадянських якостей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку України як демократичної правової держави актуалізували проблему громадянського виховання особистості в суспільстві. Перед соціальними інституціями освіти поставлено завдання: формувати громадянина, найвищою цінністю якого є любов до Батьківщини та свого народу. Теоретичний аналіз засвідчує, що в практиці сьогодення проблема громадянського виховання розробляється на державно-програмному, концептуальному та практичному рівнях. Зокрема, «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» одним із пріоритетів розвитку освіти називає національне і громадянське виховання, яке має здійснюватися упродовж усього процесу навчання дітей та молоді [1]. За означеним державним документом, в основу цих важливих напрямів виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь.

Незважаючи на те, що Василь Олександрович Сухомлинський пройшов через радянсько-тоталітарну систему навчання і виховання, він залишився інтелігентом української національно-державницької ідеї, вболівав за свій народ. Його педагогічна діяльність була спрямована на організацію внутрішнього духовного світу майбутнього української нації. У своїх численних педагогічних працях, зокрема, в книзі «Народження громадянина», підтекст якої звучить як виховання патріота рідного народу, В. Сухомлинський прямо і з проєкцією на майбутнє заявив: «Найголовніше завдання школи – виховати патріотів безмежно відданих... (рідній... – В. К.) Батьківщині» [3]. Він стверджував, що ставлення до ідеї Батьківщини як до священного і найдорожчого облагороджує всі людські почуття, зближує, ріднить людей, очищає душі від усього, що принижує їх гідність» [3]. Й у своїх працях педагог неодноразово наголошував на тому, щоб з дитинства в людини було духовне життя у світі моральних цінностей. Суть духовного життя маленького громадянина повинна бути в захопленні, одухотворенні красою людини і красою ідеї, у прагненні стати справжнім патріотом, справжнім борцем. Той, хто живе у світі моральних цінностей, з малих років почуває себе сином Батьківщини» [2].

Значну увагу в цьому процесі він відводив традиціям. Традиція, на думку Сухомлинського, вчить дитину бачити, розуміти, відчувати серцем людей: «...це, мабуть, квітка в саду, яка найтонше пахне, ім'я цій квітці – виховання почуттів» [2, 546]. На думку В. Сухомлинського, необхідним є включення дітей у традиційні форми роботи, які проводяться із врахуванням вікових особливостей вихованців, необхідності залучення до них сім'ї. Так зі сторінок його педагогічних творів ми дізнаємося про те, що в Павлівській школі традиційно проводилися свята Матері, пісні, квітів, птахів, тиждень саду. Учні традиційно брали участь у прикрашанні класних кімнат і шкільного подвір'я. Традиційно восени у Павлівській школі проводиться Свято Троянди: «Це і сімейне і шкільне свято. Передусім сімейне. На цьому святі немає нещирих, підроблених дитячих почуттів, штучного, невластивого природі дитини. Осіннє Свято Троянди – це день, коли кожна дитина саджає на присадибній ділянці батьків кілька кущів троянди. Ми даємо дитині саджанці, візьми, посади, доглядай їх, створюй красу. Принеси радість матері, батькові, бабусі, дідусеві»



[2, 546]. Також перед початком навчального року діти прикрашали шкільне подвір'я і класні кімнати, саджали виноград, працювали з учителями, батьками.

Як підкреслює Н. Калініченко, традиційні засоби впливу на духовний світ вихованців, формування їхніх поглядів, переконань і звичок у Павлівській середній школі можна представити у вигляді схеми (див. рис. 1).

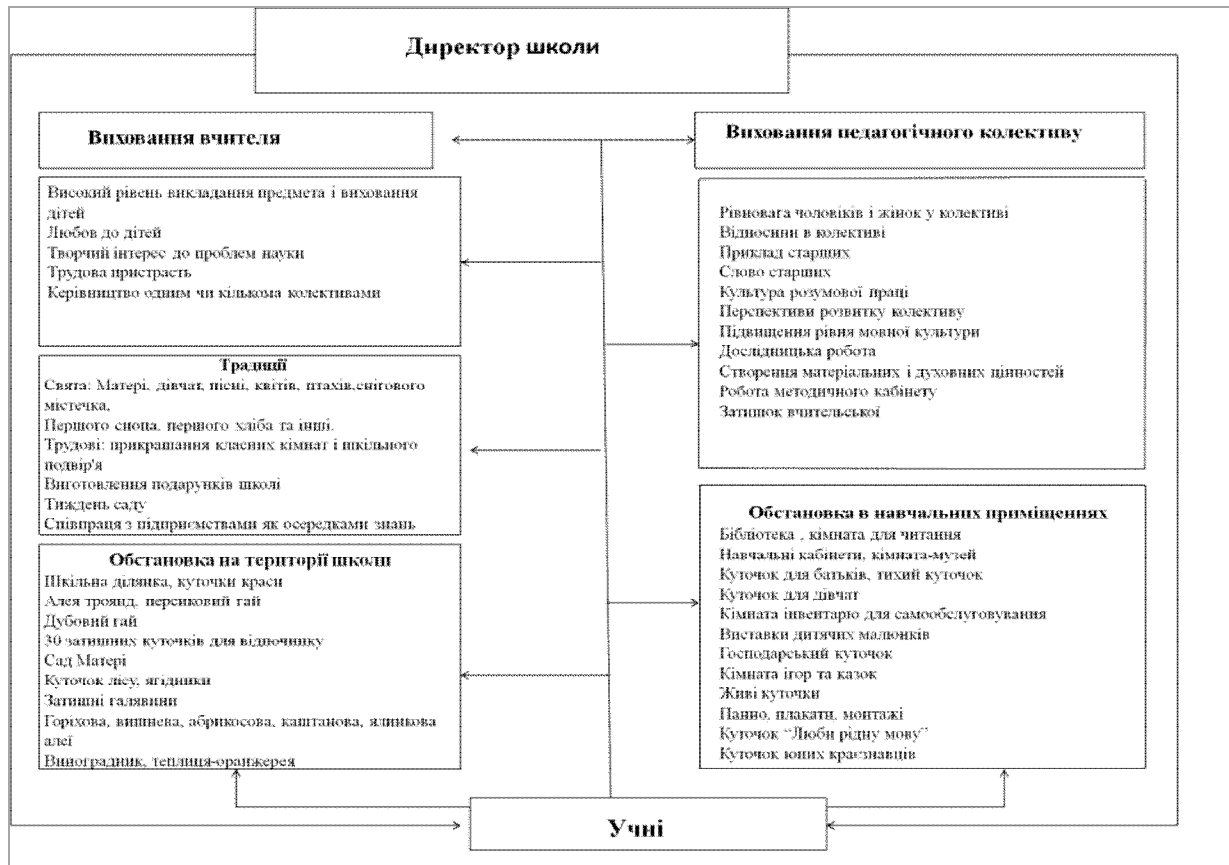


Рис. 1. Засоби впливу на духовний світ вихованців, формування їхніх поглядів, переконань і звичок у Павлівській середній школі

Висновки. Таким чином, В. О. Сухомлинський через використання традицій переконує нас у тому, що формування громадянськості відбувається в єдності навчання та практики соціального життя з поступовим збільшенням ваги саме практичної участі молодої людини у житті суспільства. Завдяки цьому забезпечується адекватна вибірковість, глибина і свідомість становлення системи особистісних життєвих смислів особистості. Мова йде про «громадянське бачення світу», уміння жити серед людей, відчувати Батьківщину серцем. І саме спадщина В. О. Сухомлинського – це та глибока криниця, до якої ми звертаємося все частіше і частіше. З цієї криниці, ми черпаємо безцінні знання про дитячі душі, дитячий світ. І доки на цій землі лунають дитячі голоси, доки дзвенить щирий дитячий сміх – доки не заросте стежка до доброї криниці Сухомлинського.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976–1977. – С.159.
3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1970. – С. 178, 220.
4. Сухомлинський В. О. Розум і руки // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 61–80.



ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ В ДУМКАХ І ПОРАДАХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анна Шолька

(магістрантка VII курсу, факультет педагогіки та психології)

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

Кіровоград.

Науковий керівник – к. пед. н., професор Тетяна Довга

Проблема здоров'я сучасних школярів знаходиться в полі особливої уваги науковців, педагогів-практиків, батьків. Першочерговим завданням системи освіти є збереження здоров'я дітей і шкільної молоді, формування в них відповідального ставлення до здоров'я як найвищої суспільної та індивідуальної цінності. Як зазначав видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський, «здоров'я має бути предметом особливої уваги педагогічного колективу, адже «добре, міцне здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – дуже важлива умова життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності долати труднощі» [3, с.192-193].

Провідна роль у процесі здоров'язбереження учнів належить шкільному вчителю. Василь Олександрович Сухомлинський у зв'язку з цим писав: «Я не боюсь ще й ще раз повторити: турбота про здоров'я – найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей протягом перших 4 років навчання, то добра половина їх – про здоров'я» [4, 103].

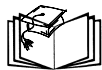
Особливо толерантним до проблем дитячого здоров'я, на думку В. О. Сухомлинського, має бути учитель, який працює з першим класом: «Без знання здоров'я дитини неможливе правильне виховання. Тридцять років роботи в школі твердо переконали мене в тому, що залежно від стану здоров'я кожна дитина потребує не тільки індивідуального підходу, але й цілої системи захисних заходів, які б зберігали й зміцнювали здоров'я. Багаторічний досвід переконав мене в тому що виховання має сприяти зціленню людини, урятуванню її від недуг, які найчастіше зароджуються в дитинстві. Дитина в якій порушена діяльність серцево-судинної системи, потребує особливих методів виховання, спеціальної *медичної педагогіки*» [5, 512].

Видатного педагога непокоїло те, що школярі, які мають поганий стан здоров'я, зазвичай відстають у навчанні, їм тяжко дається оволодіння шкільною програмою: «Досвід переконав нас у тому, що приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, якість нездужання, або захворювання, найчастіше зовсім непомітне і таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя. Приховані, замасковані дитячою жвавістю, рухливістю, нездужання і захворювання серцево-судинної системи дихальних шляхів, шлунково-кишкові дуже часто є не хворобою, а відхиленням від нормального стану здоров'я» [4, 48].

Він попереджав педагогів про шкідливість перевантаження учнів розумовою працею та особливо наполягав на сезонному дозуванні інтенсивної навчальної праці для наймолодших школярів: «Це одна з важливих проблем, пов'язаних з фізичним розвитком і зміцненням здоров'я школярів, з їх всебічним розвитком. Рік складається з періодів, у кожному з яких життєдіяльність людського організму різна. Добре відомо, наприклад, що навесні захисні сили організму послаблюються, а на осінь – зміцнюються. Враховувати ці циклічні коливання особливо важливо в школі – адже ми маємо справу з організмом, який росте, розвивається, з мозком, який формується і на який великий вплив справляє зовнішнє середовище. Навчання, розумова праця – весною, особливо в початкових класах, мають бути зовсім не такими, як восени» [5, 488].

На думку вченого, розумовою працею слід навантажувати школярів дуже обережно, щоб не нашкочити недостатньо зміцнілому дитячому мозку: «Треба думати про здоров'я дитини, про те, що я назвав би *рівновагою* в добовому режимі розумової праці. Для того, щоб одна доба могла бути насичена інтенсивною розумовою працею, друга частина доби має бути вільною від інтенсивної розумової праці» [Там само, 494–495].

Предметом щоденної турботи директора школи було налагодження повноцінного харчування дітей. Він пояснював педагогам і батькам: «Від харчування в роки дитинства залежить гармонія, пропорційність частин тіла, зокрема правильний розвиток кісткової тканини і особливо грудної клітки». І далі стверджував таке: «Відсутність апетиту – грізний бич здоров'я, джерело хвороб і нездужань. Головна причина цього – багатогодинне сидіння в задушному класі, одноманітність розумової праці, відсутність різноманітної діяльності на свіжому повітрі і взагалі «кисневе голодування», – дитина цілий день дихає повітрям, насиченим вуглекислою» [4, 104–105].



Разом з педагогічним колективом В. О. Сухомлинський невтомно досліджував шляхи зміцнення дитячого здоров'я. Він надавав надзвичайної ваги фізичній праці: «Фізична праця відіграє таку саму важливу роль у формуванні фізичної досконалості, як і спорт. Без здорової втоми людині не може бути повною мірою доступна насолода відпочинком» [2, 137].

Особливо корисними для дитячого самопочуття Василь Олександрович вважав фізичну працю на повітрі та спілкування дітей з природою: «Дуже важливим джерелом здоров'я була для нас праця взимку на свіжому повітрі. ... Літні канікули діти проводили в походах, подорожах по лугах, полях, лісах. Місяці безпосереднього спілкування з природою давали дуже багато і для зміцнення здоров'я і для розумового розвитку малюків. ... На рубежі між літом та осінню повітря в селі особливо насичене фітонцидами. Якщо хочете загартувати дитину, схильну до простуди, захворювань легень чи ревматизму, нехай вона в ці дні цілу добу буде на повітрі» [4, 106].

У Павлівській середній школі педагоги радили хлопцям і дівчатам дотримуватися такого режиму: «Вставайте рано-вранці, не пізніше шостої години, а літом – о п'ятій годині, робіть ранкову гімнастику, працюйте дві години в цей ранковий час – і розумово, над книжкою, і фізично, в саду – поливайте дерева, доглядайте квіти» [1, с. 232]. Обов'язковим складником шкільного життя в Павлівці було загартування та щоденні заняття фізичними вправами, які Василь Олександрович влучно називав засобами фізичного самовиховання учнів.

Цілком слухними для сучасних школярів залишаються його практичні поради: «...Зроби для себе правилом: щоденно, прокинувшись, відразу ж зроби ранкову гімнастику. Змушуй себе кожного ранку робити холодні обтирання. Жодного дня без фізичної праці. Щодня прохось від трьох (у молодшому віці) до десяти кілометрів. Нехай стануть твоїми заповідями простота, невибагливість, стриманість...» [5, с. 619-620].

Висновок. Отже, Василь Олександрович Сухомлинський надавав виключного значення проблемі дитячого здоров'я. Він вважав, що режим дня, фізичне загартування, зміцнення здоров'я школярів є передумовою їхнього повноцінного життя в майбутньому. Думки й поради видатного педагога й ученого про збереження та зміцнення учнівського здоров'я є актуальними для сучасної школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – С.229–239.
2. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7–390.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 5 –206.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7–279.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С.419–654.



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА ПСИХОЛОГІЇ

Ганна Бібікова

(магістрантка VII факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – к. психол. наук І.Г. Радул

Актуальність теми дослідження. Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес ВНЗ інноваційних технологій та методів навчання. Сьогодні все очевиднішим стає той факт, що традиційне навчання, орієнтоване на передачу знань, умінь і навичок, не може забезпечити повноцінний розвиток кожної особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, конструктивні дії в оновлених ситуаціях. Інноваційні технології забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Інновації (з італ. *innovacione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [5]. Інноваційні технології, які поєднують створення, освоєння та застосування різних нововведень, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Інноваційні технології розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології та теорії управління, економіки освіти. Тому вивчення та реалізація інноваційних процесів широко використовується в системі освіти.

Основною метою сучасної системи освіти є інтелектуальний і моральний розвиток особистості, формування творчого мислення та вміння працювати з інформацією. Отже, система освіти має бути побудована таким чином, щоб надавати студентам можливість самостійно розмірковувати, співвідносити різні точки зору та формулювати свою власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, на власні спостереження. Таке розуміння сутності цілей і завдань освіти потребує пошуку нових, інноваційних засобів і педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до мінливих вимог суспільства.

Саме тому, актуальною проблемою сьогодні є формування нового підходу до активізації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах та впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх психологів.

Виклад основного теоретичного матеріалу. Проблема інноватики в освітній системі актуалізувалася після набуття Україною незалежності, що було викликано наступними чинниками:

- нові соціально-економічні перетворення обумовили необхідність корінних змін в організації системи освіти, методології і технології організації освітнього процесу в навчальних закладах різного типу і потребу підготовки нової плеяди науково-педагогічних та психологічних кадрів;

- посилилася тенденція гуманітаризації змісту освіти, з'явилися нові навчальні дисципліни та стрімко виникла потреба в викладачах, які б могли забезпечити творчий, інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій;

- на відміну від умов жорсткої регламентації змісту і організації навчального процесу у радянський період в оновлюваній національній школі викладач отримав можливість творення власної педагогічної лабораторії, що, безперечно, вимагає набуття досвіду інноваційної діяльності;

- входження навчальних закладів у ринкові відносини викликає конкуренцію між державними і недержавними ВНЗ, надає можливості молодій людині навчатися там, де інноваційний потенціал та якість отриманої освіти вищі;

- бурхливі зміни в інформатизації суспільства активізувати потребу оновлення інформаційно-освітнього середовища [3].

Нова парадигма освіти пов'язана не тільки зі змінами, що відбуваються у суспільному житті, але й з особистісним розвитком людини. Таким чином, "...вищі навчальні заклади, для того щоб успішно виконувати свої освітні, дослідницькі та інформаційні функції у XXI столітті, повинні бути здатні ефективно



реагувати на зміну потреб в освіті та професійній підготовці, адаптуватися в умовах ландшафту освіти, а також засвоювати більш гнучкі форми своєї організації і способи функціонування”.

Відповідно до основних позицій Болонської декларації щодо трансформації європейської системи освіти та формування єдиного освітянського простору Європи нова гуманістична система освіти повинна трансформуватись у пріоритетний чинник суспільного прогресу, ґрунтуючись на нових теоретичних засадах для забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх фахівців, та впровадження нових освітніх технологій. Оскільки, згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, головним чинником забезпечення подальшого розвитку освіти повинна стати інноваційна діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності, пріоритетом є впровадження в освітню практику таких технологій, які забезпечили б ефективну підготовку обдарованої та здібної молоді до входження в соціум, формування еліти суспільства, здатної вивести державу із кризового стану.

Саме гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу і зумовили виникнення і вдосконалення нових освітніх технологій. Під освітньою технологією мається на увазі побудована в певній послідовності й оптимізована система дій (операцій) суб'єктів освітнього процесу, що орієнтована на ефективне досягнення поставлених цілей. Вона охоплює всі елементи навчального процесу: його мету, зміст, форми, методи і засоби, результат. Певною рисою освітньої технології є її поетапна структуризація, коли кожен крок є мініатюрною моделлю процесу в цілому. Поопераційному розробленню підлягають дії як викладачів, так і студентів.

Усі освітні технології поділяються на дві великі групи: технології, що ґрунтуються на традиційних методах навчання, і технології, які базуються на використанні активних методів навчання і сучасних інформаційно-комунікаційних засобів. Пріоритетними у сфері вищої освіти є комплексні освітні технології: педагогічні, інформаційні, телекомунікаційні (мережеві), інтелектуальні, інноваційні. Технології, що належать до різних груп, різняться виконуваними дидактичними функціями, змістом, характером навчальної діяльності, механізмом зворотного зв'язку, мірою використання технічних засобів навчання.

До інноваційних освітніх технологій належать: тренінгові технології – зорієнтовані на концептуалізацію практичного досвіду студентів й актуалізацію нагромаджених теоретичних знань (модифікації: тематичні й комплексні тренінги, аналіз конкретних ситуацій, ігрова технологія); програмоване навчання – спрямоване на засвоєння (запам'ятовування) добре структурованих і логічно побудованих фреймів, що супроводжуються покроковим контролем і підкріпленням; мультимедійні технології, у яких низку функцій викладача виконують технічні засоби навчання (надання інформації повідомлювального, довідкового й ілюстративного плану, динамічна візуалізація змісту, виконання вправ і тестових завдань, ведення обліку тощо) [3;4].

В основі всіх інноваційних освітніх технологій покладені методи активного навчання. Активне навчання становить собою таку організацію навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів завдяки комплексному використанню психолого-педагогічних засобів.

Значимо, що значний внесок у розроблення типології активних методів навчання внесли Ю. Арутюнов, М. Бірштейн, В. Бурков, А. Вербицький, С. Гидрович, Р. Жуков, В. Єфимов, Л. Іваненко, В. Комаров, А. Лівшиць, В. Маршев, Ю. Порховник, В. Рабальський, Т. Тимофеевський та ін.

Активні методи навчання поділяють на імітаційні, які передбачають створення імітаційної моделі об'єкта або процесу (ділові й рольові ігри, ігрове проектування, комп'ютерні симуляції, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи й індивідуальні тренінги); неімітаційні, за яких активізація навчального процесу досягається завдяки системі прямих і зворотних зв'язків між викладачем й аудиторією (проблемні лекції, практичні заняття і лабораторні роботи, семінари і дискусії, курсове і дипломне проектування, практика, стажування, навчальні й контролюючі програми, конференції).

Використовуючи активні методи навчання, треба враховувати такі їхні особливості: активізація діяльності того, хто навчається, навіть незалежно від його суб'єктивного бажання брати участь у процесі навчання; підвищений ступінь мотивації й емоційності; виникнення прямих і зворотних зв'язків між викладачем і студентами. Активні методи навчання зорієнтовані на особистість самого студента, на його свідому участь у розвитку власних знань, персональних і фахових навичок, насамперед, навичок колективної роботи і творчого вирішення конкретних проблем, які відіграють значну роль у процесі фахової підготовки майбутніх психологів, тому що розкривають можливості більш глибокого дослідження питань, що вивчаються на заняттях. Це досягається методами “мозкового штурму”, рольовими іграми, інтерв'юванням і дискусіями в малих групах та між групами, усними і письмовими презентаціями, аналізом практичних прикладів та методом ігрового проектування.

Використання в навчальному процесі ділових ігор, дискусій та інших методів активного й інтерактивного навчання значно зміцнюють зв'язок “студент-викладач”, розкривають творчий потенціал кожного студента і дозволяють оцінити міру його готовності до практичної діяльності. Таким чином,



використання методів активного навчання в педагогічній практиці багато в чому сприяє вирішенню проблеми активізації навчальної діяльності у ВНЗ [7].

Особливості використання інноваційних інтерактивних технологій в підготовці майбутніх психологів пов'язані з підготовкою висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, готового до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з його професійною діяльністю.

Відомо, що лекція, як пасивна форма навчання, незважаючи на гостру критику з боку новаторів, залишається основною формою навчання у вищому навчальному закладі, тому що вона є однією з найдавніших та найпоширеніших форм викладання. Але оскільки традиційні лекції не задовольняють попит сучасних студентів, то на їхнє місце ми залучаємо мультимедійні лекції, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі.

Організація мультимедійних лекцій та презентацій проектів відбувається при наявності спеціальних аудиторій для проведення комп'ютеризованих лекцій, де встановлені портативний комп'ютер, проектор, сумісний з наявним програмним та звуковим забезпеченням, екран, доступ до Інтернету. Але мультимедійні лекції сьогодні здебільшого організуються завдяки особистому ентузіазму викладачів та студентів. Підготовка презентацій та мультимедійних лекцій потребує неабияких зусиль, істотної підготовки. У вирішенні цього питання може бути цікавою співпраця студентів-психологів і викладачів.

Цікавим напрямом у застосуванні сучасних комп'ютерних технологій є інтерактивне спілкування. Фахівці виокремлюють комп'ютерні інтерактивні дискусії двох основних категорій: синхронні ("чати") і асинхронні (електронна пошта, списки адресатів, Інтернет-форуми). Під час синхронних дискусій студенти ефективно спілкуються через Інтернет, а в асинхронних дискусіях спілкування більше нагадує листування.

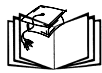
Серед інноваційних технологій в процесі фахової підготовки магістрів психології особливе місце відводиться ігровому проектуванню, яке забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок та професійної компетентності. Значну роль відіграє ігрове проектування у тренінговій формі навчання, яке забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок та професійної компетентності майбутніх психологів. Під ігровим проектуванням розуміється конструювання, проектування, розроблення технології виробництва робіт або діяльності, що проводиться в ігровій формі. Сучасні дослідження показують, що ігрове проектування – це групова справа з вироблення послідовності рішень у штучно створених умовах, що імітують реальну ситуацію; своєрідна система відтворення якихось виробничих процесів, що мають місце в минулому або можливих у майбутньому. У результаті цієї справи встановлюється зв'язок між закономірностями існуючих методів прийняття рішень, що впливають на результати виробництва в даний час і в перспективі.

За теорією І. Абрамової, виокремлюються такі характерні ознаки методу: наявність складного соціального завдання; групова робота; імітація засідання наукової ради або комісії, на якому автори проекту публічно його захищають. Відомо, що ігрове проектування може бути пов'язане з вирішенням конструкторського завдання або розробленням технології. При реалізації цього методу викладач повинен сформулювати завдання і вихідні умови до нього, а також він може обмежити коло пошуку рішень. Для ігрового проектування обов'язковим є введення в навчальний процес змагальної ситуації, коли команди змагаються між собою і знають, що перше місце визначить для них заслужену винагороду.

Характерними рисами ігрового проектування при підготовці практичних психологів є: мотивація студентів до реальної діяльності; навчання технологічного підходу, що включає системність і послідовність професійних дій; професійне зростання магістрів; переростання ігрового проектування у проектно-діяльнсну гру.

Специфікою ігрового проектування для магістрів психологічного профілю є організація взаємодії між собою та викладачем у формі ігрових методів навчання з переважанням активної діяльності магістрів з вивчення та засвоєння нових знань, методик, що сприяють формуванню і становленню комунікативної і професійної компетентності магістрів у майбутній практичній діяльності. Правильним було б виокремити основні особливості ігрового проектування для магістрів, що навчаються за спеціальністю "Психологія": системний характер проектування; позитивний вплив ігрового проектування на професійний рівень майбутніх фахівців-психологів, на їхню творчу самореалізацію, вдосконалення професійної діяльності: виокремлення й обґрунтування магістрами характерних ознак та особливостей проведення тренінгу з вирішення проблем в організації; застосування магістрами-психологами вивчених теоретичних положень і засад комунікативної компетентності при створенні продуктів діяльності: методик, тестів, анкет і проведенні навчальних (ділових) ігор, соціально-психологічних тренінгів, тренінгів з попередження психологічних проблем; можливості використання результатів ігрового проектування у своїй майбутній професійній діяльності. Кожна з цих особливостей становить собою величезний крок вперед на шляху професійного становлення майбутніх психологів і, що найголовніше, – величезний поштовх, зрушення в їх успішному професіоналізмі, в усвідомленні своєї професійної спроможності.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, ми можемо зробити висновки, що інноваційні технології навчання сприяють вирішенню багатьох проблем, пов'язаних з активізацією навчальної діяльності



майбутніх фахівців: формування необхідної компетентності та професійно-особистісних якостей; здатність до самостійного й ефективного вирішення професійних завдань; розвиток професійної свідомості та самосвідомості, спроможності до адекватного професійного самовизначення. Усі ці заходи дозволяють майбутнім психологам залучати більшість учасників до впровадження організаційних психологічних технологій; створювати ситуації успіху при проведенні тренінгу; добровільно брати участь та визначати власний темп розроблення та реалізації проекту; швидко застосовувати набуті теоретичні знання на практиці та вивчати складні, професійно значущі питання в реальній ситуації тренінгу, максимально швидко занурюючись у практичну діяльність, що дозволить бути конкурентоспроможним в майбутній професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. І. Даниленко; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 419 с.
2. Даниленко Л. Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія її здійснення [Текст] / Л. Даниленко, В. Довбищенко // Директор школи. – 2002. – № 35. – С. 7–8.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навчальний посібник. / І. М. Дичківська. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 448 с.
4. Копняк Н.І., Красильник Т.В. Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук.пр. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2000. – С.379-380.
5. Курбатов С.В. Освітні інновації: контури майбутнього // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – С. 265- 304.
6. Мірошник, С. Інновації в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL :<http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-1/08roagip.htm>.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
8. Химинець, В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород: ЗІПІО, 2007. – 364 с.
9. http://pidruchniki.com/10470406/pedagogika/innovatsiyni_tehnologiyi_metodi_navchannya

ДЕТЕРМІНАНТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Ірина Буряк

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, ст. викладач В.І.Куліш

Актуальність проблеми. Девіантна поведінка, як порушення соціальних норм набула в останні роки масового характеру і стала центром уваги соціологів, психологів, медиків, працівників правоохоронних органів та громадськості.

Сучасний підліток живе в світі, складному за своїм змістом і тенденціями. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом техніко-технологічних перетворень, що пред'являють до зростаючим людям нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка створює масу «шумів», глибинно впливають на підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними і економічними кризами, що вразили наше суспільство, що викликає у дітей відчуття безнадійності і роздратування (при відсутності почуття особистої відповідальності) через те, що старші покоління залишають їм таку спадщину. Напружена, нестійка соціальна, економічна, екологічна, ідеологічна обстановка, що склалася в даний час в нашому суспільстві, обумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку і поведінці зростаючих людей. Серед них особливу тривогу викликають не тільки прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність дітей, але і їхній цинізм, жорстокість, агресивність. Найбільш гостро цей процес проявляється на межі переходу дитини з дитинства у дорослий стан – у підлітковому віці. У молодих людей бурхливо розвивається почуття протесту, часто неусвідомленого, і разом з тим росте їх індивідуалізація, яка при втраті загально-соціальної зацікавленості часто веде до егоїзму. Підлітки більше за інших вікових груп страждають від нестабільності соціальної, економічної і моральної обстановки в країні, втративши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах, старі ідеали зруйновані, нові – не створені.

У психологічній літературі проблеми девіантної поведінки аналізували такі науковці як І.Срмаков, Л.Сохань, М.Рижков, С.Павлютенков, В.Крижко, Т.Титаренко [5]. Проблема девіантної поведінки неповнолітніх та виникнення причин такої поведінки посідає чільне місце у наукових розробках як вітчизняних вчених, так і зарубіжних: А.Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, Е. Дюркгейм, Ч. Ломброзо, Р. Мертон, О. Райх, К.Роджерс, В. Франкл, Е.Фромм, К. Хорні, Р. Шварц, Б. Штольц та ін. Сучасні дослідження девіантної поведінки школярів та її причин відображені у роботах І.Данченко, О. Змановської, Ю.Клейберг, І. Козубовської, В. Кондрашенко, Т. Малихіної, С. Немченко, Н. Онищенко, В. Оржеховської, Л. Семенюк, В. Терещенко).



Мета статті – проаналізувати детермінанти девіантної поведінки школярів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Девіантна поведінка розглядається як результат соціопатогенеза, що виникає внаслідок різних впливів на особистість. В усі часи суспільство намагалось придушити, відхилити небажані форми людської життєдіяльності та їх носіїв. Проблема соціального «зла» завжди привертала увагу вчених. Філософи та юристи, медики та педагоги, психологи та біологи розглядали та оцінювали різні форми соціальної патології: злочинність, пияцтво, наркоманію, проституцію, самогубства і т.д.

Поведінка деяких дітей і підлітків звертає на себе увагу порушенням норм, невідповідністю, одержуваням порад і рекомендацій, відрізняється від поведінки тих, хто укладається в нормативні вимоги сім'ї, школи і суспільства. Це поведінка, що характеризується відхиленням від прийнятих моральних, а в деяких випадках і правових норм називають девіантною. Воно включає антидисциплінарні, антисоціальні, делінквентні, протиправні і аутоагресивні вчинки. Вони за своїм походженням можуть бути обумовлені різними відхиленнями у розвитку особистості та її реагування. Найчастіше це поведінка – реакції дітей і підлітків на важкі обставини життя. Воно знаходиться на межі норми і хвороби і тому має оцінюватися не тільки педагогом, а й лікарем. Можливість появи відхилень у поведінці пов'язана також з особливостями фізичного розвитку, умовами виховання та соціального оточення.

Підлітковий вік, як суперечливий вік, є часом досягнень і часом певних втрат. Підліткові досягнення пов'язані зі стрімким нарощуванням знань, умінь, становленням моральності і відкриттям "Я", опануванням нової соціальної позиції. Підліткові втрати корелюють зі зникненням дитячого світосприймання, безтурботливого і безвідповідального способу життя, що пов'язано з сумнівами у собі, у своїх здібностях, з пошуками правди у собі та в інших людях. Крім того, досягнувши періоду статевого дозрівання, підліток потрапляє в суперечливе становище: він вже не дитина, але ще не ствердився в культурі дорослих.

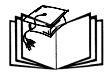
Девіантна поведінка визначається як поведінка, що відхиляється, тобто як окремі вчинки або система вчинків, що суперечать загальноприйнятим у суспільстві правовим чи моральним нормам.

Для характеристики поведінки, що відхиляється використовують такі спеціальні терміни, як "делінквентність" і "девіантність". Під делінквентною поведінкою розуміють ланцюг проступків, повинностей, дрібних правопорушень, що відрізняються від кримінальних, тому що кримінально караних, серйозних правопорушень і злочинів. Під девіантністю розуміється відхилення від прийнятих у суспільстві норм. В обсяг цього поняття включаються як делінквентне, так і інші порушення поведінки (від ранньої алкоголізації до суїцидних спроб).

Оцінюючи своє тіло, підліток констатує свою фізичну перевагу, норму чи неповноцінність і робить висновок про свою соціальну цінність. Розуміння свого тіла – це переломлення у свідомості власних здібностей, а також сприйняття та оцінок оточуючих. Може виникнути пасивне ставлення до фізичної слабкості, чи бажання компенсувати свої недоліки в іншій сфері, або спробувати їх виправити, швидке зростання під час статевого дозрівання призводить до зміни скелета. Запізнення формування нерво-м'язового апарату при цьому може порушити координацію рухів, що проявиться в недолугості. Натяки або закиди оточуючих, але приводу зовнішності або незручності викликають бурхливі афекти, спотворюють поведінку. Рослі хлопчики переконані у своїй мужності і силі. Вони можуть не боротися за повагу оточуючих. Їх впевненості в собі сприяє і те, що їх сприймають як тямущих. У зв'язку з цим вони тримаються більш природно, більш слухняним і вимагають до себе менше уваги. Відстають у розвитку, худі і низькорослі хлопчики оточуючим представляються маленькими, незрілими і непристосованими. Вони відчують потребу в опіці, виявляють бунтівливість. Щоб змінити несприятливе враження про себе, вони змушені постійно виявляти винахідливість, підприємливість, "хоробрість", перебувати на очах, і своїми "досягненнями" доводити свою корисність і навіть незамінність у групі, до якої належать. Така активність призводить до труднощів спілкування та емоційної напруги, які створюють умови для девіантної поведінки.

Статеве дозрівання також впливає на поведінку. При передчасному статевому розвитку в одних випадках виникають переважно емоційні розлади, в інших – порушення поведінки (претензійність, запальність, агресивність) розлад потягів; особливо сексуального. При затриманому статевому розвитку з'являються повільність, незібраність, невпевненість, імпульсивність і труднощі пристосування [2].

Виникнення девіантної поведінки може бути зумовлено психологічними особливостями. У молодших підлітків відзначаються диспропорції в рівні і темпах розвитку особистості. З'являється відчуття дорослості призводить до завищеного рівня домагань, Емоційність стає нестійкою, відрізняється різкими коливаннями настрою, швидкими переходами від екстази до зниженому настрою. При зіткненні підлітка з нерозумінням його прагнень до самостійності, а також у відповідь на критику фізичних здібностей чи зовнішніх даних виникають спалахи афекту. Найбільш нестійкий настрій відзначається в 11-13 років у хлопчиків і в 13-15 років у дівчаток. На цей же вік припадає найбільш виражена впертість. Старших підлітків хвилює право на самостійність, вони шукають своє місце в житті. Відбувається диференціація здібностей, інтересів, виробляється світогляд, визначається психосексуальну орієнтація. Однак цілеспрямованість і наполегливість у цьому віці все ще уживаються з імпульсивністю і нестійкістю. Надмірна самовпевненість і категоричність поєднуються з чутливістю і невпевненістю у своїх силах.



Прагнення до широких контактів уживається з бажанням бути на самоті, безцеремонність з сором'язливістю, романтизм з прагматизмом та цинізмом, потреба в ніжності з садизмом.

Розвиток особистості підлітка відбувається під впливом культури і суспільства, які виховали його, пов'язане з соціально-економічним становищем і підлогою. Статеве дозрівання у сучасних підлітків завершується раніше настання соціальної зрілості, наявна свобода вибору життєвого шляху подовжує час пристосування. При цьому соціальне дозрівання відбувається нерівномірно і залежить від завершення освіти, матеріальної незалежності або настання повноліття. Підліток в деяких сферах життя може виявитися непристосованим і важко переживати свою неспроможність. Наприклад, маючи в своєму розпорядженні авторитетом у групі спортсменів, підліток може виявитися зовсім незрілим у взаєминах з особами протилежної статі.

Загалом, до негативних чинників, що зумовлюють девіантну поведінку дітей відносять:

- неблагополуччя в сім'ї (неповна сім'я, батьки – п'яниці, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя; безвідповідальність батьків за виховання дітей, їх психолого-педагогічна неграмотність; негативні приклади в моральній поведінці; брак доброти, сімейного затишку, любові до дітей, справжнього батьківського авторитету; прояви насильства, жорстокості; матеріальне неблагополуччя);

- низька педагогічна культура сім'ї (батько й мати працюють, освічені, інтелектуально розвинені, але матеріальний достаток проявляється у створенні для дітей "парникових" умов, що призводить до ослаблення внутрішніх сил особистості, матеріального перенасичення, вседозволеності, несформованості системи самовимог і самоконтролю);

- недостатній рівень виховної роботи у загальноосвітніх закладах (проявляється у перевантаженості програм навчальним матеріалом, який учень не може засвоїти, що породжує негативізм, опір, намагання "втекти" від навчальної діяльності, почуття власної неповноцінності; прояви негативізму з боку вчителів-вихователів до учнів з моральними вадами; недостатній рівень педагогічної культури вихователів; ізоляція, відсторонення від цікавих колективних справ тощо);

Негативними соціальними впливами, що грають десоціалізаційну роль у виникненні девіантної поведінки підлітків можуть бути:

- прямі десоціалізаційні впливи чиняться з боку найближчого оточення, яке безпосередньо демонструє зразки асоціальної поведінки, антисуспільних орієнтацій і переконань, коли діють антисуспільні норми і цінності, групові приписи, зовнішні поведінкові регулятори, що спрямовані на формування особистості асоціального типу;

- непрямі десоціалізаційні впливи середовища полягають у відсутності необхідних умов для "запуску" провідних механізмів і засобів соціалізації, за допомогою яких здійснюється "трансформація" системи зовнішньої регуляції у внутрішню [1].

На особливу увагу заслуговує детермінація розладів поведінки як сукупності факторів, що викликають провокуючу, посилюючу або підтримуючу поведінку та діють на різних рівнях соціальної організації: макросоціальному, мікросоціальному, індивідуально-особистісному, психофізіологічному. Авторитетні фахівці, вивчаючи фактори, що зумовлюють порушення поведінки, запропонували таку їх класифікацію: внутрішні спадково-біологічні й конституціональні передумови; внутрішньо-особистісні причини й механізми розладів поведінки; зовнішні соціальні умови [2].

Більш важливим фактором, який діє на поведінку особистості, є зовнішні соціальні умови. До них відносяться: – суспільні процеси (соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, засоби масової інформації та ін.); – характеристики соціальних груп, в які включена особистість (расова приналежність, етнічні установки, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально-професійної групи, референтна група); – мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особистості батьків, характер взаємовідносин у сім'ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значимі люди) [2, с. 26–27].

Клейберг Ю.А. трактування причин девіантної поведінки тісно пов'язує з розумінням самої природи цього соціально-психологічного явища. Відомо, що в людській поведінці поєднуються компоненти різного рівня – біологічні, психологічні і соціальні. Залежно від того, якому з них в рамках тієї чи іншої теорії приділяється важливе значення, визначаються й основні причини цієї поведінки [3].

Висновок. Отже можна зазначити що девіація – відхилення в розвитку, функціонуванні, параметрах або якостях об'єкта (процесу, явища чи системи) від визначених для норм. Девіація може стосуватися як фізичних об'єктів, так і біологічних, соціальних, проте норми, на основі яких визначають девіації є продукт свідомості людської. Головними причинами девіації є: психологічні, біологічні, соціально-культурно, соціально-педагогічні, соціально економічні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: таблиці, схеми, коментарі: нав. Посіб.[Для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько – К.: центр учбової літератури, 2009.-208с. – ISBN
2. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения).– М.: Академия, 2007. – 288 с.



3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А.Клейберг. – М.: Юрайт, 2001. – 160 с.
4. Синьов В. Встановлення психологічного контакту у вихованні неповнолітніх з девиантною поведінкою //Рідна школа. – 2009. – № 5-6. – С. 40-43.
5. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академия, 2007. – 263 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ, ЯКІ БЕРУТЬ УЧАСТЬ В АНТИТЕРОРИСТИЧНІЙ ОПЕРАЦІЇ

Ірина Ганжук

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Т. М. Васецька

Однією з найактуальніших проблем наступних десятиріч буде подолання негативних психічних та психологічних наслідків та надання відповідної допомоги особам, що були залучені до антитерористичної операції на Сході країни. Участь у подібних екстремальних ситуаціях може викликати ряд психічних та поведінкових розладів, що характеризуються пролонгованим проявом.

Найбільш довготривалим з них є посттравматичний стресовий розлад. В МКБ-10 [2] посттравматичний стресовий розлад розглядається як затяжна реакція на психотравматичну подію загрозливого для життя характеру. До типових ознак ПТСР відносять епізоди повторного переживання травми в формі нав'язливих спогадів, снів, що виникають на фоні хронічної емоційної пригупленості, відстороненості від інших, відсутності реакції на події, що відбуваються навколо, а також в униканні діяльності та ситуацій, що нагадують про психотравмуючу подію. Часто перераховані симптоми супроводжуються депресією та суїцидальними думками. Перебіг ПТСР має хвилеподібний характер. Симптоми можуть виникнути вперше протягом шести місяців після стресової ситуації, а в окремих випадках їх прояв може бути відстроченим і на більший відрізок часу.

Специфіка перебігу ПТСР зумовлює необхідність *систематичного психодіагностичного обстеження* даної групи осіб протягом щонайменш одного року після повернення з епіцентру військового конфлікту.

На основі детального вивчення проблеми психологічних наслідків участі у локальних військових конфліктах М. М. Решетніков [5] виділив ряд специфічних особливостей, властивих ветеранам. *По-перше*, це потреба осіб, які повернулися з зони конфлікту, в тому, щоб все навколо принципово змінилося, стало благороднішим, чеснішим, більш прозорим. Прояв даної особливості ми можемо спостерігати вже сьогодні на прикладі громадської діяльності учасників АТО, їх активної участі у соціальному та політичному житті країни. У випадку розчарування, за спостереженнями М. М. Решетнікова, у ветеранів може виникнути відчуття марності та безглуздості життя. *По-друге*, це зневага ветеранів до проблем здоров'я, за яким криється вина за те, що вони вижили, на відміну від своїх померлих товаришів. *По-третє*, пролонгована загроза смерті якісно змінює ментальність людей і формує специфічне світовідчуття, в якому межа між добром і злом, героїзмом і злочином є дещо стертою. Це, в найгіршому випадку, може призвести, що колишні учасники військових дій підуть в кримінальні структури [5].

Також локальний характер антитерористичної операції на Сході України може стати причиною посилення негативних психологічних наслідків для її учасників. Після повернення до мирного життя учасники АТО зіштовхуються з проблемами при взаємодії з іншими людьми, які не мають досвіду участі у бойових діях. Окрім соціальних стосунків в широкому розумінні цього поняття, міжособистісні стосунки в сім'ї часто суттєво погіршуються. Недостатня інформованість членів родини щодо посттравматичного стресового розладу та інших наслідків бойового стресу, а також недостатність психологічних ресурсів для надання необхідної підтримки травмованому родичу може стати причиною для загострення симптомів ПТСР [1].

Світогляд осіб, які зіткнулися з «жахами війни», суттєво трансформується, вони відчувають певні труднощі при адаптації до «життя поза війною», у зв'язку з чим виникає потреба у професійному супроводженні даного процесу. В першу чергу увага спеціалістів-психологів має бути направлена саме на практично-психологічну роботу з сім'ями учасників АТО.

Продовжуються бойові дії в Донецькій і Луганській областях, не зменшується потік біженців з окупованих територій. Десятки тисяч людей змушені покинути свої домівки і тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави. За останніми даними Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) понад 230 тисяч людей стали вимушеними переселенцями. Є сім'ї, які втратили житло, своїх близьких, є поранені [6].

У цілому, на сьогоднішній день ситуація ускладнюється тим, що протистояння триває і неможливо передбачити час та спосіб його завершення. Це посилює тривожні настрої в суспільстві, страхи, розчарування і вимагає адекватної роботи працівників психологічної служби [4].



Українське суспільство переживає важкі часи, які мають значний вплив на психічне здоров'я, фізіологічний стан та емоційний фон громадян України. Створюється ситуація постійної напруги, тривоги та фрустрації. Проте, найбільшим потрясінням є введення на території України антитерористичної операції, яка за своєю повномасштабністю та людськими втратами прирівнюється до справжньої війни. При цьому наші захисники не завжди встигали адаптуватись психологічно до умов нечесної війни, смерті та насилля. Ці та інші чинники, як і сама ситуація війни, що характеризується надекстремальним впливом на психіку людини, викликаючи у неї травматичний стрес, призвели до того, що більшість бійців, котрі повертались із зони антитерористичної операції, отримували на передовій діагноз посттравматичного стресового розладу (ПТСР). У постраждалих з ПТСР, особливо в найважчих формах, зміни проявляються на всіх рівнях функціонування психіки. Бійці часто відчують страх, не вірять у свої сили для подолання розладу. Страх та зневіра впливають на організацію психологічної допомоги, особливо на початкових її етапах.

Слід звернути увагу на психологічну адаптацію, якої потребують майже всі учасники АТО. З каліцтвами та психологічними травмами вони повертаються в соціальне середовище. У сім'ях та робочих колективах вояків зустрічають як героїв, хоча психологи переконують – як і фізичні вади, соціальна адаптація теж потребує значного часу, а відтак – уваги рідних людей. З мирного життя – під кулі. Чи не всі військові, що побували під обстрілами ворогів на сході країни, повертаючись до дружин та рідних домівок відчують не лише емоційний дискомфорт, а й провину за те, що залишилися живими. Пережиті стресові ситуації становлять для організму бійців не меншу загрозу, ніж фізичні поранення.

Медики вважають, що у випадку недостатнього лікування з часом поствоєнні симптоми не просто повертаються, а й посилюються. Солдатів, які пережили страхіття війни, часто мучать безсоння, відсутність емоцій, дратівливість. Для того щоб люди могли нормально адаптуватися до мирного життя, вони повинні пройти лікування. Психологи зауважують, що учасники тих страшних подій важко йдуть на контакт, адже думають, що час усе викидає і зазвичай тримають усе в собі. Війна, за словами медиків, підриває психологічне здоров'я і потреба в лікуванні з кожним днем зростає.

За таких умов особливу увагу слід приділити питанню соціальної адаптації військовослужбовців, які повертаються із зони проведення АТО.

У загальному розумінні соціальна адаптація – це процес взаємодії індивіда (особистості) або соціальної групи із зовнішнім середовищем, в результаті якого відбувається освоєння нової соціальної (життєвої) ситуації.

У свою чергу соціальна та професійна адаптація військовослужбовців до умов життя в цивільному середовищі це – суспільний процес їх активного пристосування до нових соціальних умов проживання в цивільному середовищі з ринковою системою взаємостосунків. Цей процес передбачає освоєння норм і правил цього середовища, оволодіння професією, спеціальністю, реалізацією своїх прав, у тому числі на працю, формування в собі нових правил поведінки і нового самоусвідомлення, що забезпечує безболісний, комфортний перехід до нових умов життя.

Реалізація зазначеного процесу залежить від якості отриманої військовослужбовцем психологічної допомоги та полягає у звільненні від настирливих спогадів про минуле й інтерпретації емоційних переживань як нагадувань про травму, а також отриманні допомоги у якнайшвидшому налаштуванні на мирне життя.

Діяльність військовослужбовців за бойових обставин характеризується впливом на психіку різних стрес-факторів, наслідком яких є отримання психологічних травм, психічних розладів і патологій, зривів у поведінці та діяльності. Перебування у зоні військового конфлікту негативним чином відображається і на подальшій адаптації до нормального «мирного» життя та спілкуванні з іншими членами суспільства, сприяє розвитку конфліктності. Психологічна реабілітація – процес організованого психологічного впливу, спрямованого на допомогу військовослужбовцям у подоланні негативних психологічних наслідків пережитого ними травматичного стресу військової діяльності, для забезпечення такого стану психічного здоров'я військовослужбовців, що дозволяє їм досить ефективно вирішувати бойові і службові задачі. Її сутність полягає у відновленні здатності дисгармонійно розвинутої особистості до нормальної діяльності шляхом створення психологічних умов для її реадaptaції до звичайних умов.

При організації психологічної реабілітації після завершення бойових дій обов'язково необхідно враховувати такі фактори:

- 1) ступінь активності підрозділу і конкретного військовослужбовця у бойових діях (чим більше та активніше діяли військовослужбовці у зоні бойових дій, тим оперативнішою, масштабнішою і повноціннішою має бути психологічна допомога. Ступінь активності визначається за характером і кількістю бойових дій, у яких брали участь військовослужбовці, за рівнем їх бойової напруги та значущості для вирішення більш масштабних бойових задач);

- 2) кількість бойових втрат у військовій частині, а також характер і причини поранень, контузій, травм, опіків, доз опромінювання та інших форм фізичного впливу на здоров'я військовослужбовця. Під час надання психологічної допомоги кожному військовослужбовцю у відновлюючий період враховуються: а)



ситуація, у якій було отримано пошкодження для здоров'я; б) ступінь впливу на нього випадків смерті товаришів по службі (особливо близьких по службі та життєдіяльності);

3) час виходу підрозділу, військовослужбовця з зони бойових дій (чим раніше та оперативніше буде надана психологічна допомога учасникам бойових дій, тим меншою є ймовірність виникнення згодом психологічних проблем, обумовлених бойовим стресом);

4) особливості соціально-психологічного клімату і міжособистісних взаємин у військовій частині, підрозділі, характер взаємин конкретного військовослужбовця з оточуючими;

5) особливості та умови діяльності військової частини, підрозділу, військовослужбовця після виходу з бойової обстановки (нормальна і добре продумана організація життєдіяльності військової частини, підрозділу, конкретного військовослужбовця буде сприяти психічному здоров'ю військовослужбовців і зменшувати необхідність психологічної допомоги та реабілітації);

6) особистісні переживання конкретного військовослужбовця, що може бути пов'язано з фізичним знищенням солдат противника, загибеллю товаришів по службі, веденням бойових дій в оточенні противника, знаходженням у полоні, здійсненням протиправних учинків, участь у них;

7) урахування соціальних, етнічних, релігійних, сімейних та інших обставин, що мають суттєвий вплив на процес психологічної реабілітації кожного конкретного військовослужбовця.

Фахівці наполягають, що відновлення психічного здоров'я військовослужбовців після повернення з АТО, потрібно здійснювати комплексними методами, які включають фармакологічну, психіатричну і психологічну допомогу, та висловлюють такі рекомендації щодо реабілітації у цьому напрямі:

1) найбільш значущою для бійців, що повернулися з зони бойових дій, є підтримка матері, дружини та командира. Окрім того, психологічну допомогу повинні отримувати не тільки особи, які повернулися з АТО, але і їх родичі;

2) військовослужбовцям, які повертаються до своїх сімей, необхідно надати можливість не менш ніж тиждень провести у нейтральній обстановці для поступової адаптації до мирного життя;

3) сприятливим засобом виходу зі стану посттравматичного стресового розладу є систематична організація зустрічей між бійцями та створення груп взаємопідтримки між тими, що разом пройшли через бойові дії;

4) затвердження Державної програми соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, як основи соціального та правового захисту осіб, які приймали участь у бойових діях, перебувають на військовій службі, або звільняються у запас;

5) наявність штатного психолога у кожному районному військкоматі, який здійснював би моніторинг учасників АТО [3].

На базі Кіровоградського обласного бюро медико-соціальної експертизи, нами розпочате дослідження процесу адаптації учасників АТО до мирного життя, з використанням психодіагностичних методик : 1. Шкали депресивності Бека, 2. Опитувальник для скринінгу ПТСР, 3. Проективного тесту Люшера, 4. Проективного тесту «Людина під дощем».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Близнюк А. И. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) у комбатантов: клиника, диагностика, коррекция // Военная медицина : научно-практический рецензируемый журнал. – 2006. – № 1. – С. 31–40
2. Карманное руководство к МКБ-10: классификация психических и поведенческих расстройств с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями / Сост. Дж. Э. Купер; Под ред. Дж. Э. Купера; Пер. с англ. Д. Полтавца. – Киев: Сфера, 2000. – 464 с.
3. Матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції. Київ 30 березня 2016 р.
4. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. : Д.Д. Романовська, О.В. Ілашук. – Чернівці : Технодрук, 2014. – 133 с.
5. Решетников М. М. Психическая травма: Монография. – М.: ВЕИП, 2006. – 322 с.
6. Юнісеф, Дитячий фонд, Україна. Експрес оцінка соціально психологічного становища дітей в Донецькій області / Електронний ресурс [http://www.unicef.org/ukraine/ukr/Rapid_Psychosocial_Assessment_of_Children_in_Donetsk_Oblast_ua.pdf]

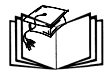
ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Юлія Дурда

(студентка II курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, ст. викладач В.І. Куліш

Спілкування є дуже важливим в житті кожної дитини, адже завдяки спілкуванню дитина пізнає світ, підтримує комунікативний зв'язок з людьми які її оточують. Спілкуючись, дитина виявляє себе індивідом і заявляє про себе як особистість. Спілкування являється необхідною умовою психічного розвитку індивіда.



Молодший школяр – це людина, активно опановує навички спілкування. У цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів.

Вирішальну роль у спілкуванні відіграють постійні взаємини в результаті комунікації: спочатку в колі родини, в дитячому садку з ровесниками, а згодом з однокласниками в школі.

Ідучи в школу дитина налаштовує себе на контакт з однолітками. Школа ставить перед дитиною нові вимоги щодо правильного спілкування: грамотне мовлення, правильна побудова речень. Саме у школі дитина бере на себе відповідальність за свою мову, учень контролює свої вислови аби встановити контакт з однолітками та вчителем. З того моменту як дитина потрапила у групу однолітків її індивідуальний розвиток вже не можна розглядати поза стосунків з іншими членами колективу. Саме на основі досвіду спілкування з однокласниками у молодшого школяра закладаються основи моральних якостей особистості.

У перші тижні навчання в школі діти «спочатку – притихлі, деякі навіть боязкі» (П. Блонський), вони настільки приголомшені новою ситуацією, що довгий час навіть не в змозі описати зовнішні особливості сусіда по парті. При цьому відзначається, що в збудливих і рухливих дітей спостерігається «гальмівна реакція». Через деякий час настає зворотна реакція – діти стають надмірно рухливими і гучними, у зв'язку з чим гостро виникає питання шкільної дисципліни і порядку [1, с.178].

Дуже важливим є те, аби вчитель не перешкоджав спілкуванню між однокласниками. Психологи вважають, що відсікаючи пряме спілкування між дітьми під час занять, тобто не дозволяти їм перемовлятися, обмінюватися думками, цим самим кожна дитина стає більш безпорадною, незахищеною та несамостійною. Надаючи дітям можливість комунікації з ровесниками, ми створюємо ґрунт на якому виросте самоповага, почуття особистої гідності.

Початок навчальної діяльності змінює стосунки спілкування дитини з оточуючими. Існують дві сфери соціальних стосунків: «дитина-дорослий» і «дитина-діти». Ці дві сфери взаємодіють між собою.

В сфері «дитина-дорослий» виникають стосунки «дитина-вчитель». Вчитель стає дуже важливою особою для молодшого школяра, адже вчитель вчить молодшого школяра правильно говорити, слухати і розуміти інших. Найбільш авторитетною особою для дитини є мати або батько, тобто сім'я. Особистий приклад дорослих, з якими дитина постійно спілкується, надзвичайно важливий. У процесі живого спілкування з дитиною, дорослі навіть незалежно від своєї волі передають їй погляди на навколишній світ, свої моральні поняття та уявлення. Тому вплив дорослих дуже великий на особливості спілкування молодших школярів у майбутньому. Вже з перших днів свого життя дитина засвоює прийняті в її середовищі стереотипи поведінки, іншими словами, дорослі свідомо і несвідомо навчають дітей і «зовнішніх» і «внутрішніх» алгоритмів спілкування, формують зразки поведінки і відносин своїх синів і дочок. Отже, саме з родинного кола дитина переймає певні правила мовного етикету і використовує їх у школі під час спілкування з ровесниками [2, с.9].

В сфері «дитина-діти» ставлення дитини до однолітків залежить від ставлення вчителя до цих дітей. Молодші школярі вступають у спілкування лиш за певної потреби. Якщо ж діти мало знайомі тоді їхнє спілкування будується на підставі зовнішніх ознак. Основними видами ставлення молодших школярів один до одного в умовах шкільного колективу є симпатія та дружба.

Симпатія – це стійке емоційно-позитивне ставлення до певної людини, виявляється у привітності, доброзичливості, замилюванні, що спонукає до спілкування, надання уваги чи якоїсь допомоги.

Дружба – це безкорисливі особисті взаємовідносини між дітьми, засновані на довірі, щирості, взаємних симпатіях, спільних інтересах і захопленнях. Обов'язковими ознаками дружби є довіра і терплячість. Особливого значення дружба набуває в молодшому шкільному віці, адже коли дитина потрапляє в новий колектив, вона прагне знайти однодумців, тобто друзів. Переважно молодші школярі дружать з особами своєї статі та віку.

В початкових класах проходить зміна, яка пов'язана з потребою у спілкуванні з однолітками, тому що у дітей з'являється прагнення до спілкування з товаришами, бажання брати участь в усіх подіях, які відбуваються у класі. Підвищується прагнення не тільки до встановлення особистісних контактів. Молодші школярі прагнуть знайти у колективі своє місце – не просто бути поряд, а бути визнаним товаришем. Вже у початкових класах діти мають прагнення би зайняти певне положення у колективі, проте дуже часто бажання дитини не збігається з фактичним станом.

Існує різниця між хлопчиками та дівчатками у спілкуванні. Спілкування дівчаток виглядає пасивним, проте дружнішим і більш вибіркоким, аніж у хлопців. Частіше дівчата вступають у контакт з тими, хто їм подобається, а зміст спільної діяльності не такий важливий, як для хлопців. З раннього віку хлопчикам притаманне екстенсивне спілкування, а дівчатам – інтенсивне.

Хлопчики слухають, що говорять, звертають увагу на зміст. Дівчата, як правило, звертають увагу на форму передачі інформації. Дівчатка звикають ділитися одна з одною таємницями, радіощами і проблемами, а хлопчики мало що обговорюють. Матір завжди розпитує дочку, що було в школі. Вона вчить дочку звертати увагу на свої почуття і говорити про них. Хлопчиків розпитують про інше: які оцінки, де бігав, з ким сварився. Хлопців найчастіше розпитують про інше: де бігав, які оцінки, що робить. Як правило батьки



хлопців не замислюються над почуттями і не пояснюють їх. Саме через це коли хлопці стають юнаками їм стає важко освідчитись в своїй симпатії до дівчини, їм важче вирішити складні проблеми та труднощі, які спіткають їх. Хлопці грають великими групами, а дівчата по-двоє, по-трьох. Щоб полегшити свої комунікативні труднощі діти використовують цілий ряд специфічних хитрощів. Діти, як правило діють на «деяку уявну аудиторію». Молодші школярі дуже часто перебільшують свою унікальність і особливість, вони часто створюють так би мовити свій «особистий світ», іноді вигадують свою біографію. Дитяче спілкування часто напружене і має подвійний план.

Словниковий запас молодших школярів досить багатий. Проте вміння вести бесіду в них розвинене дуже погано. Молодші школярі використовують велику кількість рухів та жестів під час спілкування. В них погано виходить точно побудувати свою розповідь. Діти часто переходять з однієї теми на іншу. В цьому віці у дітей ще немає навичок самоконтролю, проте розмовляючи з однолітками вони почувають себе досить впевнено. У дітей цього віку розширюється тематика розмови один з одним, вони починають обговорювати навчальну діяльність, ігри, свої улюблені іграшки та домашніх тварин.

Спілкування у молодшого школяра з однолітками багатше і різноманітніше, ніж з дорослими, воно включає в себе управління діями співрозмовника, показ своїх зразків, порівняння з собою, тощо. Тому дуже важливо, щоб на початку вступу до школи діти навчилися правильно будувати свої стосунки з ровесниками. Але іноді цьому заважають такі негативні риси особистості як замкненість, сором'язливість або невпевненість у собі, що супроводжується низькою самооцінкою. Особливості спілкування молодших школярів визначають характеристики сприймання ними інших людей [3, с.68].

Кожен учень молодших класів займає в колективі особливе місце. Зазвичай вирізняють два – три учні, які користуються найбільшою популярністю. З цими учнями більшість однокласників хочуть дружити, сидіти поруч на уроках, з радістю виконувати їхні прохання. Ступінь популярності, якою користується дитина, залежить від таких факторів як: знання, розумовий розвиток, особливості поведінки, вміння спілкуватися з однокласниками, зовнішніх якостей, фізичної сили тощо.

Існують невстигаючі молодші школярі, котрі не перебували у дитячому садку і мають низькі показники соціальної комунікативної активності. Тобто вони, не виявляють бажання спілкуватися, почуваються невпевнено, сором'язливо, під час спілкування часто збиваються та ніякують. Таких молодших школярів приблизно 20%. Саме ці молодші школярі потребують допомоги у подоланні комунікативних бар'єрів та стереотипів, які могли скластися в родині.

У спілкуванні молодших школярів, можна виділити конструктивні та деструктивні ознаки.

Конструктивні – це передусім почуття симпатії до однокласників, емпатії, товариськості, дружби, співпереживання, турбота та допомога товаришеві.

Деструктивні – це антипатія, можлива навіть агресивність, яка спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди однокласнику; сюди входить не виконання «правил для учнів», нечесність.

Психологи розробили методіку проведення конструктивної суперечки, яка може бути використана у розв'язанні особистих стосунків. Розвиток конструктивної суперечки повинен мати 3 чисті і послідовні фази.

Перша фаза – вступна. Та, дитина, яка постраждала в конфлікті повинна сказати, що хоче сперечатися або не хоче.

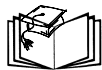
Друга фаза – середня (власне суперечка). Діти повинні говорити по суті суперечки, а не «навколо». Молодший школяр повинен відреагувати на висловлену критику, і пояснити свою думку конкретно і чітко.

Третя фаза – заключна. На цій фазі приймається рішення з питання, що викликало протиріччя. Молодший школяр повинен визнати свою помилку або довести протилежне, що він абсолютно правий. В підсумку знайти в співрозмовника що-небудь приємне [4, с.215].

Також молодші школярі можуть вступати в конфлікти як з ровесниками так і з дорослими людьми. Прояви конфліктності молодших школярів носять ситуативний характер і поступово можуть зникати. Але якщо своєчасно не надати психологічної допомоги, то конфлікти можуть стати стійкими особистісними утвореннями. В першу чергу батьки повинні допомогти дітям подолати труднощі в спілкуванні з однолітками для того, аби їх оточував сприятливий клімат в середовищі.

Постійно збільшується кількість конфліктів у системі «вчитель-учень» та «учень-учень». Конфлікт у сфері «вчитель-учень» тягне за собою низку неприємностей, знижується мотивація учня до навчальної діяльності, з'являється певна дистанція між вчителем та учнем. Конфлікт у сфері «учень-учень» виникає через взаємні образи або через образи з одного боку. Справа в тому що більшість молодших школярів ще не здатні висловити свої думки задля захисту себе, у випадку агресії чи образ з боку іншої дитини. Хлопці в таких ситуаціях влаштовують бійки, а дівчата або плачуть або стримують образи в собі, які негативно відображаються на психіці дитини. Ця образа може виявлятися в заниженій самооцінці, тривозі, навіть у небажанні відвідувати школу.

Видатні психологи виділяють п'ять найбільш поширених стратегій поведінки у конфлікті молодших школярів:



1)Компроміс – у цьому випадку конфліктуючі школярі йдуть на поступки один одному. Обидві дитини не залишаються в програві, проте свої інтереси вони не досягають в повній мірі. Ця стратегія є високопродуктивною.

2)Суперництво – під час цієї стратегії дитина іде на відкрите протиборство, тобто прагне досягти бажаного незважаючи на збереження відносин з товаришем. Дитина цілеспрямовано відстоює свою позицію.

3)Поступка – у цьому випадку один з конфліктуючих іде на поступки, тим самим відмовляється домогтися свого. Ця стратегія може бути шкідливою, якщо дитина не вміє відстоювати свої інтереси та потреби і змушена терпіти те, що їй неприємно.

4)Догляд – це стратегія при якій один або обидва учасники конфлікту ухиляються від конфліктного зіткнення, жертвуючи як і своїми інтересами так і інтересами партнера. Ця стратегія є малопродуктивною.

5)Співпраця – у цій стратегії обидва учні прагнуть до взаємного виграшу. Молодші школярі спрямовують спільні активні дії на повне задоволення своїх інтересів при цьому зберігають взаємоповагу. Ця стратегія вважається найпродуктивнішою [5, с.78].

Отже, розвиток здібності до спілкування як основи взаємостосунків в дитячому колективі – найважливіша передумова успішного становлення особистості учнів. Цілеспрямоване формування особливостей спілкування у школярів потребує забезпечення певних психологічних умов і повинне проходити під керівництвом дорослих.

Формування і розвиток спілкування молодших школярів повинен здійснюватися шляхом розвитку у них здатності до комунікації в процесі спеціальних організованих занять, включаючи методи і прийоми активної психологічної дії. У молодших школярів спілкування все більшою мірою починає включатися в процес управління поведінкою. Спілкування, виникає під впливом різноманітних форм взаємодії з людьми і починає регулювати поведінку школяра в спілкуванні з оточуючими. Спілкування для учнів є особливо значущим. Більшість відомих дослідників визначають важливу роль спілкування з товаришами та дорослими у формуванні «Я-образу» школяра. У поведінці молодших школярів мотивом спілкування з однолітками є прагнення розуміти співрозмовника з метою успішної спільної діяльності. Під час спілкування молодших школярів формуються такі риси особистості як: доброта, відкритість, готовність до спілкування, саме однолітків молодший школяр наслідує більше, ніж дорослих.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Павелків Р.В. Вікова Психологія // Підручник для студ. вищ. навч. закл., – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
2. Тищенко С.П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину – К.: 1982 р.– 5-9 с., серія VII “Педагогіка” №11.
3. Головань Н.О. Особливості спілкування і відособлення у першокласників // Психологія: Респ. наук. метод. зб. Вип. 37 – К.: 1991. – 61-68с.
4. Виготський Л.С. Збірник творів: Т.4. Дитяча психологія – М.: Педагогіка, 1984. – 432с.
5. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников, – М.: Педагогика, 1984. – 110 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Анастасія Донських

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.О.Кравцов

В умовах реформування системи вітчизняної вищої освіти якісно змінилися вимоги до професійної підготовки фахівця, зокрема – соціального педагога, що зумовлено новим змістом навчальних програм, появою інноваційних педагогічних технологій, переходом до творчо-продуктивних форм організації освітнього та виховного процесу. Крім того, зміни в Українському суспільстві, нові виклики, що стоять перед державою, роблять актуальним модернізацію професійної підготовки соціального педагога, вдосконалення змісту його професійної та методологічної компетентності.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що вчені приділяють значну увагу розробці вимог до загальної підготовки фахівця у вищій школі. Ці проблеми знайшли свого розв'язання у працях А.Алексюка, С.Архипової, С.Вітвицької, С.Гончаренка, В.Майбороди, О.Мороза, Н.Нікандрова, І.Рейнгарда, О.Сухомлинської, М.Фіцули та ін. Теоретичні засади формування методологічної компетентності педагога обґрунтовані у працях відомих науковців: С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, М.Нікандрова, А.Піскунова, Г.Щедровицького та ін. Педагогічна методологія досліджується в роботах філософів В.Дмитрієнко, Г.Петрової, М.Розова, Г.Щедровицького; педагогів С.Бондаревської, В.Гершунського, С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, В.Полонського, І.Лернера, М.Скаткіна, В.Сластьоніна і інших. Основна увага ними приділяється методології конкретних педагогічних досліджень, методиці



застосування в науково-педагогічних дослідженнях та соціально-педагогічному процесі загальнонаукових підходів: діяльнісного, системного, аксіологічного та інших методологічних підходів.

Разом із тим, проблема формування методологічної компетентності майбутнього соціального педагога ще не дістала достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі, відсутня єдність у підходах до розробки її змісту та методики формування.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність, та теоретичні засади інтерпретації методологічної компетентності майбутнього соціального педагога.

Завдання статті:

1. Дослідити теоретичні підходи до інтерпретації сутності методологічної компетентності майбутнього соціального педагога.
2. Обґрунтувати змістовні характеристики методологічної компетентності майбутнього соціального педагога.

Виклад основного матеріалу:

У сучасній науці компетентнісний підхід розглядається як пріоритетний підхід організації професійної освіти, що передбачає формування в майбутнього фахівця сукупності компетентностей як характеристик, що поєднують інтелектуальний, навичковий складники освіти, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову сфери особистості, зумовлюють орієнтацію змісту освіти на кінцевий результат – формування певних компетенцій як здатності фахівця виконувати визначені види діяльності, працювати ефективно й відповідально, згідно з чітко сформульованими вимогами.

На думку багатьох науковців, зокрема – І.Зязюна, В.Краєвського, О.Овчарук та ін. подібні трансформації зумовили перехід від парадигми “освіта на все життя” до парадигми “освіта впродовж життя”, нові вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів, зміну пріоритетів вищої освіти від першочергового формування у майбутніх фахівців фундаментальних наукових знань до розвитку у них умінь і навичок самоосвіти та готовності до самостійного відшукування та засвоєння необхідної інформації. Сучасні суспільні вимоги зумовлюють необхідність не стільки формування фундаментальних теоретичних знань у майбутніх соціальних педагогів, скільки формування у них функціональної готовності до соціально-педагогічної діяльності.

Як зазначають вищезазначені науковці, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття сукупності компетентностей, організація підготовки у ВНЗ на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз наукової літератури з проблем запровадження компетентнісного підходу у практику професійної освіти дозволяє узагальнити, що, по-перше, ученими визначено досить значну кількість компетентностей та відповідних їм компетенцій; по-друге, обґрунтовано класифікації компетентностей відповідно до їхнього змісту й способів набуття. Найбільш загальною є класифікація компетентностей на основі рівнів змісту освіти:

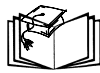
1. Ключові (надпредметні) компетентності (набуваються у процесі загальної або професійної освіти);
2. Загальнопредметні компетентності (їх людина здобуває у процесі вивчення того чи іншого предмета (освітньої галузі);
3. Спеціальнопредметні – компетентності (набуваються при вивченні певного предмета протягом навчального року або терміну навчання).

Ми враховуємо результати дослідження О.Овчарук, яка здійснила узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілились за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей): соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності [4].

У словнику термінів **компетентність** (лат. *competens* – здібний) – розглядається як: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що. Л.Карповою у своєму дослідженні встановлено існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття “компетентність”. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь зрілості людини, яка припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, тобто як міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої [1].

На думку Л.Хоружої, компетенція відображає функціональні можливості фахівця і походить від латинського слова “*competentia*” – пристосованість до справи: коло повноважень, питань, що доручаються певній особі [6, с.14]. Дослідниця вважає, що поняття “компетентність” за своїм змістом більш широке за компетенцію і близьке за змістом до категорії “професіоналізм”.

Слід відзначити, що в “Українському педагогічному словнику” методологія розглядається як: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. 2) Вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [1, с.207].



У структурі методологічного знання Е. Юдін виокремлює чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

Зміст першого, філософського рівня методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки вцілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. Другий рівень – загальнонаукова методологія – утворюють теоретичні концепції, які використовуються всіма або до більшості наукових дисциплін. Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які використовуються тією або іншою спеціальною науковою дисципліною. Четвертий рівень – технологічна методологія – визначають методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання [7, с.67].

Зауважимо, що у загальному значенні під методологією педагогіки розуміється теорія про структуру, логічну організацію, методи і засоби пізнавальної (дослідницької) і перетворювальної (практичної) педагогічної діяльності, а також діяльність з отримання і застосування такого знання. При цьому більш загальні знання, знання наук вищого методологічного статусу виконують по відношенню до педагогічного знання методологічну функцію і формують методологічні основи педагогіки. Сукупність цих знань, представлена у вищій, найбільш розвиненій формі своєї організації, складає теорію методологічних основ педагогіки. В.Краєвський, вважає, що “методологією педагогіки є система знань про засади і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобуття знань, ... що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оціночних характеристик спеціально-наукових педагогічних досліджень” [2, с.11]. Отже, методологія педагогіки, як галузь наукового пізнання виступає в двох аспектах: як система науково-дослідної діяльності. При цьому мається на увазі два види діяльності – методологічні дослідження і методологічне забезпечення. Завдання першої – виявлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної науки в її зв'язку з практикою, принципів підвищення ефективності й якості педагогічних досліджень, аналіз їх понятійного складу і методів. На думку ученого, забезпечити дослідження методологічно – значить використовувати наявні методологічні знання для обґрунтування програми дослідження і оцінки його якості, коли воно ведеться або вже завершено.

Отже, змістовною основою методологічної компетентності соціального педагога є володіння методологічними знаннями як теоретичною основою процесу наукового пізнання, організації наукових досліджень та організації соціально-педагогічного процесу.

В.Сластенін вважає, що поняття „методологічна компетентність” характеризує єдність теоретичної й практичної підготовленості педагога та вчителя до педагогічної діяльності й констатує його професійність. Науковець вважає, що нормативною моделлю професійної компетентності фахівця є його кваліфікаційна характеристика, відображена у змісті нормативних програм. На його думку, першою складовою нормативної моделі є теоретичні (психолого-педагогічні, спеціальні) знання. Другий елемент – це педагогічні вміння, сукупність певним чином упорядкованих інтелектуальних та практичних дій, завдяки яким теоретичні знання реалізуються в практиці.

На думку А.Маркової, у сучасних умовах зміст педагогічного професіоналізму має розкритися у змісті професійних компетенцій, що відображають теоретичну і практичну готовність фахівця до виконання педагогічної діяльності і характеризують його професіоналізм. Дослідниця виділяє декілька компетенцій, володіння якими вказує на ступень зрілості людини в професійній діяльності:

- спеціальна компетенція – володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетенція – володіння вмінням вести спільну професійну діяльність на засадах співробітництва, володіння прийомами професійного спілкування, які притаманні цій професії, нести соціальну відповідальність за результати своєї праці;
- особистісна компетенція – володіння засобами власного самовираження і саморозвитку, засобами опору професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетенція – володіння засобами самореалізації і розвитку індивідуалізації у межах професії і готовність до професійного зростання, самореалізації і самоорганізації [3, с. 34-35].

Узагальнення підходів науковців дозволяє вважати, що методологічна компетентність соціального педагога є системною характеристикою його професіоналізму, зумовлює здатність на якісному рівні виконувати завдання науково-педагогічної діяльності.

Ми враховуємо думку В.Краєвського, та вважаємо, що існує відмінність між методологічною компетенцією викладача (ученого) і педагога-практика, обумовлена тим, що перший одержує наукові педагогічні знання, “створює” їх, а другий їх в основному використовує. Йдеться, звичайно, про відмінність видів діяльності, а не про жорстку грань між педагогами-професіоналами та науковцями. Соціальний педагог також має повне право займатися науковою роботою, яка, проте, буде плідною лише за умови оволодіння ним дослідницькими вміннями і відповідними методологічними знаннями, що дозволяють йому



одержувати нове наукове знання. У свою чергу викладач зобов'язаний володіти методологією наукового пошуку й рефлексією педагогічного процесу та постійно здійснювати науково-дослідну діяльність у взаємозв'язку з педагогічною діяльністю у вищому навчальному закладі.

Узагальнення результатів дослідження методологічної компетентності дозволяє конкретизувати її зміст у таких змістовних характеристиках:

1. Знання загальної, фахової методології та методології педагогіки, а також – методики організації соціально-педагогічного дослідження.
2. Знання й уміння конструювати й проектувати соціально-педагогічний процес та свою професійно-педагогічну діяльність.
3. Уміння й навички організації науково-дослідної роботи.
4. Методологічна рефлексія.

Відповідно, освітній процес у педагогічному вищому навчальному закладі має бути спрямований на розвиток творчої індивідуальності майбутнього соціального педагога, формування у нього здатності виявляти, аналізувати і вирішувати творчі педагогічні завдання.

Крім того, майбутній соціальний педагог має дієво оволодіти методологією педагогіки та основами методології наукового пізнання, науково-педагогічного дослідження. На цій основі мають бути засвоєні технології організації педагогічного процесу та науково-дослідної роботи, сформовані практичні уміння й навички, а також досвід організації такої роботи у процесі стажерської практики.

Узагальнюючи вищезазначені підходи ми вважаємо за можливе обґрунтувати власне визначення методологічної компетентності майбутнього соціального педагога, інтерпретуючи її як інтегровану професійну характеристику, що є одним із проявів його професіоналізму, показником сформованості професійно необхідних методологічних знань, умінь, якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань, педагогічних цінностей та практичного досвіду, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення науково-педагогічної діяльності, забезпечують високий рівень професійної самоорганізації та самореалізації у професійній діяльності.

Висновок: методологічну компетентність майбутнього соціального педагога ми розглядаємо як важливу характеристику його професіоналізму, інтегровану професійну характеристику, що формується упродовж усього процесу професійної підготовки, потребує наукового та навчально-методичного забезпечення формування, детального визначення змістовних характеристик.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У.Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. / В.В.Краевский – Чебоксары: Изд-во Чуваши, ун-та, 2001. – 244 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.
5. Радул В.В., Кравцов В.О. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: Навчальний посібник. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2011. – 264 с.
6. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л.Л.Хоружа. – К.: «Преса України», 2003. – 319 с.
7. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г.Юдин – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

Анастас Касьянов

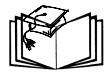
(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Васецька Т.М.

У статті розглянуто аспекти формування позитивних особистісних змін у процесі професійного самовизначення студентів та виявлені основних проблем в формуванні професійних установок. Наведено програму дій для формування професійних установок.

Ключові слова: професійне самовизначення, особистість, «Я-концепція».

Актуальність теми. Важливим кроком у житті кожної людини є визначення подальшої сфери професійної діяльності. Правильний професійний вибір є підґрунтям для подальшої успішної діяльності особистості. В таких умовах дослідження питання формування професійних змін та їх ролі в професійному самовизначенні особистості потребує особливої уваги дослідників.



Постановка проблеми. Формування професійних установок є складним та багатоаспектним процесом, який визначає механізми професійного самовизначення студента на усіх етапах її професійного шляху. Варто відзначити той факт, що більшість учених, які досліджували професійне самовизначення особистості, (Е. Джавахішвілі, Є. Зеєр, Є. Клімов, І. Кондаков, Т. Кудрявцев, Н. Кулік, А. Маркова, Е. Чугунова) не приділяли достатньої уваги питанню змісту, умов та механізмів функціонування професійного самовизначення. Процес формування професійних змін охоплює такі складно структурні утворення, як професійне самовизначення, професійний розвиток, професійна зрілість, які базуються на внутрішньо особистісних моделях самосвідомості, еталонного образу бажаного професійного майбутнього, системи ціннісних орієнтацій тощо. Саме з цих причин дослідження психологічних питань формування позитивних особистісних змін у процесі професійного визначення студентів як основи успішного професійного самовизначення особистості є актуальним у сучасних умовах.

Проблема формування професійного самовизначення як побічна в колі вивчення питань, пов'язаних з професійним самовизначенням особистості, досліджувалася багатьма науковцями в галузі педагогічної та вікової психології. Серед них найбільш значущими є наукові доробки Л. Божовича, Е. Джавахішвілі, Є. Зеєра, Є. Клімова, І. Кондакова, Т. Кудрявцева, Н. Куліка, А. Маркової, Е. Чугунова. У працях цих дослідників професійні спрямування розглядаються як активний вибір завдань і моделювання у відповідності до них особистісної поведінки, або як уявлення індивіда про професійну діяльність, які формуються в процесі набуття досвіду, або як прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу [8; 7; 12]. Як видно, однозначності у тлумаченні й визначенні ролі та місця професійних змін у професійному самовизначенні особистості поки що немає. Це потребує детальних науково-теоретичних розвідок та встановлення єдиного тлумачення, як суті поняття, так і розуміння механізмів його прояву та значущості у процесі професійного самовизначення, професійного розвитку, професійного становлення особистості.

Метою статті є дослідження процесу формування професійних установок та встановлення міри їх впливу на професійне самовизначення особистості студента. Для досягнення мети нами були поставлені наступні завдання: визначити змістову сутність професійних установок, їх місце в структурі особистості та зрілість розвитку на різних етапах професійного шляху людини; встановити роль професійних установок в процесі професійного самовизначення особистості; означити психологічні проблеми у формуванні професійних установок; запропонувати методику роботи з формування професійних позитивних змін в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні проблема професійних особистісних змін є однією з найменш досліджених у психолого-педагогічній літературі. Різні дослідники для означення суті цієї категорії використовують такі суміжні поняття як «професійне самовизначення», «професійне становлення», «професійна спрямованість», «професійний розвиток».

Вперше категорія «професійна установка» була введена біхевіористами, які досліджували моторну активність людини при здійсненні трудових операцій [7]. Різні зарубіжні дослідники по-різному давали визначення професійної установки. Згідно з Д. Майерсом в поняття професійної установки входять наступні компоненти: наміри, афект і пізнання, при цьому, установка виступає об'єднуючим компонентом між оцінкою об'єкта і самим об'єктом [7]. Тут професійні установки виступають як уявлення індивіда про професійну діяльність, які формуються у процесі набуття досвіду, але необов'язково усвідомлювані в конкретний момент схвалення рішення.

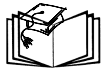
Вітчизняні дослідники також внесли свій вклад в теорію професійної діяльності та визначення професійних установок. Так, О. Маркова поняття професійної установки визначає як «прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу» [12].

І. Кондаков визначає професійні установки як «активний вибір задач і моделювання у відповідності до них особистої поведінки» [8].

У тлумаченні Е. Джавахішвілі «професійна установка являє собою цілісне утворення, яке регулює і спрямовує психофізіологічні сили особистості для реалізації власної професійної діяльності» [2].

Н. Кулік розглядає поняття професійних установок як «таке, яке входить до структури особистості, яка вже перебуває на стадії навчання певній професії або ж включена у професійну діяльність» [11]. Відповідно до авторського розуміння професійна установка «відповідає первинному процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності» [11].

Є. Чугунова стверджує, що «професійна установка починає формуватися ще до практичного оволодіння спеціальністю і чіткіших форм набуває у процесі виробничого навчання й самостійної роботи. Формування творчого відношення до праці тісно пов'язане зі стійким інтересом до професії і наявністю інтелектуальних можливостей в роботі. Особливу групу впливів у плані динаміки творчої активності молодого робітника представляють дії безпосереднього впливу. Залежно від характеру дії напрям впливу може бути як позитивним, так і негативним» [17].



Узагальнюючи наведені точки зору дослідників, можна визначити, що професійні установки не існують окремо від особистості. Зміни професійних установок можуть викликати виникнення інших психологічних проявів, тобто неможливо змінити професійну установку таким чином, щоб це не призвело до емоційних змін, які можуть проявлятися в переживаннях, які мають, найчастіше, негативну модальність.

Професійні установки не можуть бути зміненими, якщо при цьому не буде змінюватися все уявлення особистості про професійний світ, система змістів, що лежить в основі професійного світу особистості.

Таким чином, професійні установки уявляють собою, як інтегральні психологічні новоутворення певного ступеня усвідомлення, які виконують функцію системоутворення. Ця функція проявляється в утриманні цілісності психологічної системи особистості, що включає в себе професійну діяльність, яка здійснюється «тут і зараз», особистість професіонала «в його продовженні в об'єктивну реальність, в єдності з тією частиною світу, яка має для неї суть, смисл, цінність» [5].

Однією із найвідоміших періодизацій професійного самовизначення є теорія професійного розвитку, запропонована Дж. Сьюпером. У тлумаченні автора процес професійного розвитку – це процес становлення «Я-концепції» особистості, який є стадіальним і охоплює п'ять ступенів.

1. На стадії пробудження (від народження до 14 років) «Я-концепція» розвивається завдяки ідентифікації зі значущими дорослими: у фазі фантазії (4-10 років) домінують дитячі потреби, професійні ролі програються у фантазії; у фазі навчання (11-12 років) формуються професійно значущі переваги; у фазі можливостей (13-14 років) апробуються індивідуальні можливості, з'являються уявлення про професійні вимоги і професійне життя.

2. На стадії дослідження (15-24 роки) індивід намагається спробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої реальні професійні можливості: у тентативній фазі (15-17 років) робиться попередній професійний вибір, що апробується у фантазії або реальності, в аспекті цього досвіду оцінюються власні якості; у фазі переходу (18-20 років) відбувається спроба реалізації «Я-концепції» в різного роду відношення (у професійні зокрема); у фазі власне апробації (21-24 роки) ведеться пошук сфери діяльності в професійному житті і реалізація професійних можливостей.

3. Стадія консолідації (25-44 роки) характеризується прагненням забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію.

4. На стадії зберігання (45-64 роки) професійний розвиток індивіда йде в одному визначеному напрямі, без виходів за рамки знайденого професійного поля.

5. На стадії спаду (після 65 років) відбувається розвиток нових ролей: часткова участь у професійному житті, спостереження за професійною діяльністю інших людей.

Професійну зрілість на даних стадіях розвитку Дж. Сьюпер визначає як: поінформованість про професію, шляхи її набуття і потребу в ній; усвідомлення зв'язку між навчанням і подальшою професійною діяльністю; достатній об'єм професійних знань, умінь, навиків; усвідомлення чинників, що визначають успішний професійний розвиток [15].

Згідно з Дж. Сьюпером основним чинником, який визначає успішний професійний розвиток і зрілість, є усвідомлення особливостей професії і себе в ній, що відповідає сформованій професійній установці. Необхідно відзначити, що в концепції Дж. Сьюпера особливими вважаються етапи підліткового і юнацького віку, як такі, що є визначальними для подальшого професійного становлення людини, як основні для формування і розвитку професійних установок.

Відповідно до періодизації етапів професійного розвитку, які пропонує Дж. Сьюпер, у вітчизняній психології існує концепція професійного становлення, яка була розроблена Е. Клімовим. Автор виділяє 6 стадій професійного зростання людини [7]:

1. Стадія передгри (від 0 до 3 років) – характеризується психомоторною підготовкою до професійної діяльності.

2. Стадія гри (від 6 до 8 років) – відбувається програвання професійних ролей, зародження професійних інтересів, формування професійних можливостей.

3. Стадія оволодіння навчальною діяльністю (від 6-8 до 11-12 років) – розвиток можливостей, диференціація та інтеграція професійних інтересів.

4. Стадія оптації (від 11-12 до 14-18 років) – ухвалення рішення про вибір шляху професійного розвитку. Ця стадія є фазою поступового формування загальної готовності до професійного самовизначення (без конкретних виборів) і підготування до майбутнього трудового життя в широкому плані.

5. Стадія професійної підготовки (від 15-18 до 16-23 років) – це етап освоєння вже обраної професії у відповідному навчальному закладі або на роботі.

6. Стадія розвитку професіонала (від 16-23 років до пенсії) – удосконалення в межах обраної трудової діяльності, підвищення кваліфікації, формування індивідуального стилю діяльності, освоєння суміжних видів професійної діяльності, необхідних для більш якісного виконання даної роботи.

Як видно, Е. Клімов теж виділяє юнацький вік як такий, який є достатнім для успішного формування професійних установок, особливо на стадії оптації.



Згідно з Т. Кудрявцевим, професійне становлення є достатньо складним, тривалим, вельми мобільним, багатоплановим і часом суперечливим процесом, в якому виразно виділяються чотири стадії [10]:

1. Ця стадія пов'язана з зародженням і формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку особистості і первинної орієнтації в різних сферах трудової діяльності, у світі праці і у світі професій. Психологічним критерієм успішності проходження цієї стадії є відповідність вимогам ринку праці і потребам самої особистості, вибору професії або спеціальності.

2. Це період професійного навчання й виховання, тобто цілеспрямованої підготовки за обраною сферою професійної діяльності й оволодіння всією тонкістю професійної майстерності. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є професійне самовизначення особистості, тобто формування ставлення до себе як до суб'єкта обраної діяльності і професійної спрямованості, в якій достатньо чітко відображаються установки на розвиток професійно значущих якостей.

3. Активне входження у професійне середовище, що відображає перехід людини до нового типу діяльності – до професійної праці в різних її формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов'язків і т. п. Психологічним критерієм успішного проходження даної стадії служить активне оволодіння професією в умовах реального трудового процесу і виробничих відносин, самоствердження в трудовому колективі.

4. На цій стадії відбувається повна або часткова реалізація професійних прагнень і можливостей особистості в самостійній праці. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є ступінь оволодіння всіма сторонами професійної діяльності, рівень сформованості професійно значущих якостей особистості, ставлення до праці, рівень майстерності і творчості.

За аналізом стадій професійного становлення особистості, запропонованим Т. Кудрявцевим, можна стверджувати, що перша та друга відповідають за успішне формування професійних установок особистості, а третя і четверта – за якісну професійну діяльність на основі попередньо сформованих установок.

Відомий дослідник у сфері професійної психології Ф. Зеєр визначає сім стадій професійного становлення особистості [4]. Юнацький вік, за словами Е. Зеєра, – це період первинної, амбівалентної оптації. У цьому віці закладаються основи морального ставлення до різних видів праці, відбувається формування системи особистісних цінностей, які визначають вибіркове відношення людини до різних професій. Диференційоване ставлення до різних навчальних предметів, заняття в різноспрямованих гуртках формують у юнаків навчально-професійні наміри і професійно – орієнтовані мрії. Ці орієнтації сприяють появі нових професійно-орієнтованих мотивів навчання, ініціюють саморозвиток якостей, здібностей, які властиві представникам бажаних професій [3].

У структурі формування професійної установки ми виділяємо наступні компоненти: ціннісний компонент; емоційний компонент; смисловий компонент; мотиваційний компонент.

Базовим компонентом формування професійної установки є ціннісний компонент. Ціннісний компонент спрямований на формування відповідних професійних цінностей і цілей. Формування професійних цінностей і цілей є основою для подальшого професійного розвитку особистості.

Далі передбачається формування емоційного і смислового компоненту. Формування емоційного компоненту має на меті зацікавленість в одержанні професії. Формування смислового компоненту передбачає формування потреби в освоєнні професії. Потреба в психології визначаються як потреба, задоволення якої викликає діяльність. Потребу мотивує готовність, готовність створює базу для формування професійної установки на професійну діяльність.

Кінцевим етапом є реалізація мотиваційного компоненту. Як відомо, установка пов'язана з мотивацією діяльності. Між установкою і мотивацією існує органічний взаємозв'язок. Установка впливає на зміну мотивації, але і, у свою чергу, мотивація створює базу для формування установки. Отже, умовою формування професійної установки є взаємодія мотивації з установкою. Завданням цього етапу є формування мотиву на придбання професії, закріплення переходу професійної спрямованості на формування професійної установки.

Проблемам формування професійних установок в психолого-педагогічній літературі приділялось недостатньо уваги. Серед всіх дослідників можна відзначити Е. Клімова, який виділяє такі «вади» в формуванні професійних установок [7]: низька самооцінка, слабкі схильності, складнощі в побудові професійного плану, невміння виділити в себе професійно значимі якості; занижена самооцінка, слабкі схильності, складнощі в побудові професійного плану; занижена самооцінка, яскраві інтереси, складнощі в побудові професійного плану, висока вимогливість до себе; завищена самооцінка, слабкі схильності, складнощі в побудові професійного плану, орієнтація на матеріальний статус; завищена самооцінка, виражені схильності, складнощі в побудові професійного плану, конфлікт між бажаною професією і можливостями оволодіти нею.

Наш багаторічний досвід роботи в освітній галузі дає можливість виділити основні проблеми у формуванні професійних установок юнаків: відсутність професійних інтересів; недостатність поінформованості про професії; невідповідність уявлень юнака про професію реальній професійній



діяльності; не усвідомлення вимог до суб'єкта праці (в тому числі з урахуванням особливих фізичних та психологічних якостей); невідповідна самооцінка; орієнтація на майбутній матеріальний статус; неможливість юнака відстоювати свою думку щодо майбутньої професійної діяльності (вибір професії під впливом батьків, оточення).

Таким чином, керована робота з формування професійних установок повинна відбуватися з дитинства, стійко закріплюватися і проявлятися в юнацькому віці. Така робота потребує спеціальної системи заходів, спрямованих на: створення загально – позитивного ставлення до праці на користь суспільства, працьовитість, усвідомлення того, що праця є обов'язком кожної людини; набуття знань щодо певних професій, їх змісту, вимог, перспектив їх розвитку, шляхів здобуття професійної кваліфікації; виявлення певних професійних інтересів; формування правильної самооцінки, знання своїх здібностей, інших властивостей.

Формування професійних установок – це здійснення широкої програми дій, до якої входить: формування точних уявлень про професії на основі опису та класифікації професій, професіограм окремих професій, які включають докладний опис певної професії, предмету праці в професії, завдань, умов праці, виробничих відносин, засобів, знарядь праці, характеру результатів. Особливо слід вказати умови праці і характеристики результату, що вимагають від людини значних психологічних зусиль; викладення докладних вимог до суб'єкта праці, при цьому особливо треба вказати ті якості, які обумовлені природними особливостями людини, мало змінюються протягом життя і відсутність яких може бути підставою для не вибору професії. Слід зазначити ті психологічні якості, які є протипоказанням до професії і не сумісні з нею; збирання даних психологічного обстеження, бесід про особу, що вибирає професію; доцільно використовувати ряд процедур професійної консультації: з'ясування альтернатив в професіях, полегшення вибору серед них і пошуку професій серед інших.

Згідно цих заходів по формуванню професійних установок очікується позитивний ефект в юнацькому віці, який є базовим для професійного самовизначення. Запропонована програма дасть можливість здійснювати вибір майбутньої професії на основі наявності професійних й особистісних якостей, сформованості готовності до виконання професійних завдань, власної проєктованості на успішність діяльності, неперервний професійний розвиток, постійне професійне самовдосконалення.

Висновки. В результаті аналізу існуючих підходів до формування професійних установок в юнацькому віці, нами розроблено власне змістове тлумачення змісту професійної установки, умов її формування, визначена роль у професійному самовизначенні особистості. Професійна установка має чотирикомпонентну структуру: ціннісну, емоційну, смислову, мотиваційну. На основі проведеного дослідження було розроблено загальну програму формування професійних установок. Подальші дослідження повинні ґрунтуватися на розробці програми конкретних заходів з формування професійних установок (створення професіограм для окремих професій, що є популярними серед юнаків; професійні консультації), виявлення методик дослідження існуючих професійних установок (на теперішній час для дослідження професійних установок використовують такі методики, як: дослідження управлінських професійно-значущих якостей; дослідження мотивації досягнень; дослідження соціально-психологічних професійно-значущих факторів; дослідження професійних схильностей; дослідження управлінських професійно-значущих якостей; дослідження комунікативних установок; дослідження й інтелектуальних професійно-значущих якостей, більшість з яких є тестовими), розробки програми корекції професійних установок (тренінги професійного самовизначення особисті та групові, розробка рекомендацій з урахуванням даних, одержаних в результаті дослідження, особистісні консультації тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 35-36.
2. Джавахишвили Е. В. Психологическое становление профессионала. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 156 с.
3. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М., 2002. – 44 с. / Профессиональное образование: Академия профессионального образования. Институт развития профессионального образования. – 2002. – № 8. – С. 44.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1999. – 280 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. Ильина Т. А. Педагогика. Учебное пособие для пед. ин-тов. – М., 1969.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Кондаков И. М. Методика для изучения мотивационных особенностей школьников. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 123 с.
9. Короткий словник психологічних термінів / Акад. пожеж. безпеки України; [Уклад.: Петренко Г. Г. та ін.] – Х.: [Золоті сторінки], 2003. – 183 с.
10. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального воспитания. М., 1986. – С. 41-42.
11. Кулик Н. И. Понятийно-критерийная основа проблемы исследования професійно-ориентированной установки у подростков // [Электронный ресурс]. / Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7Z352-360.pdf
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996 г. – 308 с.
13. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – М., 2002. – 1092 с.
14. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: В 2-х кн.: [Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. спец.] – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения – 2003. – 573 с.



15. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С.328-330.
16. Харламов И. Ф. Педагогика: [Учеб. для студентов пед. спец. вузов] – 7-е изд. – Минск: Университетское, 2002. – 559 с.
17. Чугунова Э. С. Влияние социального окружения на формирование творческого отношения к труду у молодых рабочих // Человек и общество / Под ред. Б. Г. Ананьева и Д. А. Керимова. Вып. 5. Л.:ЛГУ, 1969. – С. 109-116.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Коротка

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С. В. Омеляненко

Актуальність дослідження. Останнім часом в освітній галузі актуалізуються питання, пов'язані з пошуком нових шляхів та удосконаленням традиційних стратегій професійної підготовки соціальних педагогів (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Мардахаєв, В. Поліщук, А. Рижанова, З. Фалинська, С. Харченко). Посилена увага саме до «професії захисту» пояснюється поступовим омолодженням соціальних проблем та соціальних хвороб сучасного суспільства, що вимагає від фахівця соціально-педагогічної сфери постійного самовдосконалення й особистісної мобільності задля реалізації на практиці різних і часто нових професійних ролей: радника, наставника, фасилітатора, модератора, координатора проектної діяльності, ініціатора тощо. Все частіше у науковій педагогічній літературі зустрічається обґрунтування необхідності виконання фахівцем соціальної сфери анімаційної функції і ролі соціального аніматора [8]. Проте варто зауважити, що у вітчизняній соціально-педагогічній сфері анімаційна діяльність – явище досить нове, і питання підготовки майбутніх фахівців до виконання анімаційних функцій залишається надзвичайно актуальним.

Мета статті – проаналізувати окремі підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації анімаційного напрямку професійної діяльності у період навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Анімацію в соціальному, соціокультурному, педагогічному, соціально-педагогічному аспектах досліджують А. Андреева, Т. Вдовенко, Л. Волик, Е. Доронкіна, Т. Кисельова, Т. Лесіна, Н. Максимовська, М. Петрова. Сучасними авторами анімація визначається як засіб стимулювання повноцінної рекреаційної, соціально-культурної, дозвілєвої діяльності, шляхом впливу на життєві сили людини (Л. Курило [4]); як особливий вид соціально-культурної діяльності громадських груп та окремих індивідів, заснований на сучасних технологіях (соціальних, педагогічних, психологічних, культуротворчих та ін.), котрі забезпечують подолання соціального і культурного відчуження, надають творчу реабілітацію, інтенсивний відпочинок на основі цінностей культури (Н. Ярошенко [9]); як вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на реалізацію фахово обґрунтованих дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності (Т. Лесіна [5]).

Н. Максимовська підкреслює роль соціально-педагогічної анімації як процесу пробудження, одухотворення та активізації суто людських сутнісних духовних сил особистості, результатом якого є спрямованість на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин [6]. У процесі участі особистості в анімаційних заходах у неї формується соціальна самосвідомість (уявлення про себе та самооцінка), соціальна активність (готовність до активних дій, яка виявляється у різних сферах соціальних відносин), соціальна взаємодія з представниками різних соціальних груп, розвиваються потенційні можливості, розширюється кругозір, засвоюються цінності, зразки поведінки, реалізується творчий потенціал.

Відповідно визначають такі функції анімації: соціальна функція адаптації та інтеграції, реалізація якої забезпечує процес соціалізації особистості та її готовність до динамічних змін; рекреаційна функція, пов'язана із дозвіллям та його організацією: завдяки добре підготовленій і організованій діяльності фахівців-аніматорів культурне дозвілля стає основою подальшого спрямованого особистісного зростання відповідно до культурних запитів людини; навчально-виховна функція, що передбачає доповнення освіти, розвиток культурних і духовних потреб та інтересів особистості; превентивна функція, тобто анімація дозволяє передбачити та обмежити девіації, допомагає в урегулюванні суспільного життя; критична функція, коли йдеться про можливості анімації в нормалізації, сприянні встановленню якісно нових стосунків між людьми та групами, у пошуку нового способу життя, більш якісного та змістовного [3].

Реалізувати ці функції покликаний соціальний педагог, у якого має бути готовність до анімаційної діяльності як складник професійної готовності.



Л. Волик під готовністю майбутніх педагогів до анімаційної діяльності розуміє стан особистості, який активізує її діяльність, дає можливість самостійно приймати рішення і проявляється у здатності до репродуктивної реалізації дій, що спираються на знання, уміння й досвід, як стійка інтегративна особистісна якість, що характеризується усвідомленням необхідності і стійким бажанням реалізовувати анімаційну діяльність, наявністю теоретичних знань і відповідних практичних умінь. Дослідниця виділяє такі складники готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності: позитивне ставлення до анімаційної діяльності; адекватні діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, уміння та навички; стійкі, професійно значимі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольових процесів. У цьому дослідженні пропонується поетапне формування готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності. На першому (орієнтуально-адаптаційному) етапі відбувається формування систем уявлень про анімаційну діяльність, усвідомлення її важливості під час опрацювання спецкурсу із використанням анімації. На другому (формульовальному) етапі закладаються основи анімаційної компетентності через створення ситуацій успіху в основних видах анімаційної діяльності. На завершальному (реалізуючому) етапі створюються умови для професійної самореалізації майбутніх педагогів, закріплення та вдосконалення сформованих професійних умінь і навичок в умовах реальних педагогічних ситуацій [2].

А Сидорук виділяє такі педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх педагогів до анімаційної діяльності: активізація знань і розвиток інтересу майбутніх фахівців до організації анімаційної діяльності; формування інформаційного поля знань за допомогою спеціальних і фахових дисциплін навчального плану; безперервність процесу оволодіння студентами професійних умінь і навичок анімаційної діяльності; розвиток професійних якостей студентів у процесі навчання [7]. Ми підтримуємо думку О. Белоліпцевої щодо того, що фахова підготовка соціальних педагогів до здійснення ролі аніматора має відбуватися з урахуванням сучасного стану соціального середовища, розвитку сфери дозвілля, напрямів анімаційної роботи, соціально-виховних можливостей кожного індивіда та сприяти їхньому саморозвитку та самовираженню у соціальному середовищі [1].

Зацікавив нас досвід підготовки соціальних педагогів, що запропонований Т. Лесіною [5]. Особлива стимульна потужність у процесі реалізації програми підготовки майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності, яка передбачає переважно стимулювання студентів до опанування ролі педагога-аніматора й виконання ними анімаційних функцій у процесі фахової підготовки, належить спецкурсу «Анімаційна діяльність соціального педагога: особистісно орієнтовані технології реалізації». Реалізація змісту запропонованого автором спецкурсу забезпечується переважно через запровадження тренінгової методики, яка базується на принципах кооперативного і контекстного навчання, і передбачає заняття різного тематичного спрямування: "Інтерактивні технології роботи соціального педагога-аніматора", "Розвиток творчої особистості", "Лідерство", "Залучення до діяльності" та ін. Ефективними методами навчання є "Мозковий штурм", дискусії, ділові ігри, самостійна робота студентів, проектна робота, створення особистісно-професійного портфоліо та інші інтерактивні методи навчання.

Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності може здійснюватися не лише через вивчення навчальних дисциплін, а й у позааудиторній роботі через запровадження анімаційної діяльності зусиллями самих студентів на своєму факультеті, що ефективно впроваджується у Харківській державній академії культури, де були запроваджені такі організаційні форми анімаційної діяльності: "Анімаційна вітальня", "Анімаційна агітбригада", "Анімаційний калейдоскоп", акція "Приведи друга чи подругу", соціально-педагогічний квест та ін. На переконання Н. Максимовської така організація підготовки соціальних педагогів до анімаційної діяльності забезпечує можливості професійної реалізації в анімаційно-дозвілльєвій діяльності, формує фахівців, спроможних вдосконалювати соціально-педагогічну діяльність, застосовуючи анімацію у сфері дозвілля [6].

Під час підготовки соціальних педагогів до анімаційної діяльності доцільно використати досвід підготовки аніматорів, ігротехніків та організаторів розвивального відпочинку Навчально-методично-науково-інформаційного центру м. Харкова, який пропонує програму "Magic Animation". Особливу увагу у цьому досвіді ми звертаємо на програми "Вести за собою", "Відпочинок на перспективу", "Граючи, удосконалювати" [10], які передбачають ознайомлення з ідеальним образом аніматора, психологічними установками, обов'язками, відповідальністю та його правами, основами дитячої, вечірньої, міської анімації, допомагають розвивати творче мислення, ефективність спілкування, отримувати досвід роботи в команді тощо.

Ефективним шляхом формування готовності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності є залучення їх до розробки анімаційних програм з різними категоріями клієнтів. Ця робота може здійснюватися у декілька етапів. На першому етапі майбутні фахівці аналізують запропоновані анімаційні програми, визначають цілі та завдання, досягненню яких сприяє реалізація таких програм, визначають адекватність запропонованих видів роботи сформульованим цілям. На другому етапі студенти обирають місце та час проведення, проектують анімаційні програми з урахуванням вікових, етнічних та



інших особливостей клієнтів, створюють або адаптують знайдені анімаційні програми. На третьому етапі у процесі ділової гри послідовно реалізують розроблені самостійно анімаційні програми. На заключному етапі відбувається самоаналіз та аналіз анімаційних програм з погляду досягнення визначених цілей. Таким чином організовані заняття сприяють розвитку умінь організації анімаційної діяльності.

Висновки. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів ефективно відбувається як у процесі аудиторної роботи через використання інтерактивних методів навчання, так і у процесі позааудиторної роботи шляхом залучення студентів до анімації, до розробки і реалізації анімаційних програм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белоліпцева О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійної ролі аніматора у процесі соціально-педагогічної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах / О. В. Белоліпцева // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2014. – № 22. – С. 70–74.
2. Волик Л. В. Освітньо-виховний феномен анімаційної діяльності майбутніх педагогів: монографія / Лариса Віталіївна Волик. – Х.; Полтава: Полтавський літератор, 2010. – 324 с.
3. Грига І. М. Вступ до соціальної роботи / Т. В. Семігіна, І. І. Мигович, В. В. Покладова, І. М. Грига. – К.: Академія, 2005. – 304 с.
4. Курило Л. В. Теорія і практика анімації / Л. В. Курило. – М.: Советский спорт, 2006. – 194 с.
5. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Лесіна Тетяна Миколаївна; Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
6. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід: монографія / Наталія Олександрівна Максимовська. – Харків: Тім Пабліш груп, 2015. – 366 с.
7. Сидорук А. В. Анімаційна діяльність як складова частина моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури загальноосвітніх шкіл / А. В. Сидорук / Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. – Вип. 6. – С. 62–65.
8. Соціальна педагогіка: Мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
9. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация / Н. Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2005. – 126 с.
10. Animation Magic. – Режим доступу: www.umnuts.org/projects.php.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Віталіна Крот

(магістрантка VII курсу, факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент І. Я. Мельничук

Актуальність дослідження мотивації досягнення успіху зумовлена, з одного боку, зростанням вимог до самовизначення, самоствердження, обізнаності та результативності особистості, а з іншого – фрагментарним, розрізненим і недостатнім вивченням цієї проблеми. В останнє десятиліття інтерес психологів до вивчення мотивації досягнення успіху істотно посилюється у зв'язку з різкими змінами життя суспільства, що породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього і, як наслідок, переживання емоційної напруженості та домінування мотивації до уникнення невдач.

На даний момент актуальними стають питання, які досліджують психологічні характеристики людини, що сприяють продуктивності, успішності та високим досягненням у житті. В значній мірі продуктивна активність особистості пов'язана з мотивацією досягнення, яка проявляється у прагненні досягати успіхів у будь-якому виді діяльності, підвищувати рівень своїх можливостей, перевершувати існуючі норми, займати перше місце в змаганні з іншими людьми. Таким чином, на сучасному етапі, для людини головною стає діяльність, спрямована на досягнення успіху в різних сферах життя.

Метою статті є вивчення психологічних особливостей мотивації досягнення успіху в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Численними психологічними дослідженнями було встановлено, що особистість, яка мотивована на досягнення успіху схильна виявляти значні результати у своїй діяльності, досягати вершин відповідно до поставлених цілей у житті. Так особистості, що мають однаковий інтелектуальний потенціал, але мають різну спрямованість мотивації будуть мати різний ступінь успішності. Людина з високим рівнем мотивації досягнення успіху ставить перед собою високі цілі, наполегливо працює, цілеспрямована, зацікавлена роботою, досягає кращих результатів, ніж індивід з мотивацією, що спрямована на уникнення невдач, яку називають негативною мотивацією (Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен, Т. Елерс, М. Маслоу та інші).

Іноді для досягнення тих чи інших цілей нам не вистачає стимулу до дії, мотивації. Саме мотивація є рушійною силою розвитку, визначає ініціативу людини, а також якість і швидкість виконання нею різних завдань. І одним з головних видів спонукань є мотивація досягнення успіху, мова про яку й піде в цій статті.



Проблема мотивації та мотивів поведінки та діяльності – одна із стрижневих у психології. Б. Ломов, наприклад, зазначає, що в психологічних дослідженнях діяльності питань мотивації та цілепокладання належить провідна роль. «Труднощі тут полягають в тому, – пише він, – що в мотивах і цілях найбільш виразно проявляється системний характер психічного; вони виступають як інтегральні форми психічного відображення. Звідки беруться і як виникають мотиви і цілі індивідуальної діяльності? Що вони собою представляють? Розробка цих питань має величезне значення не тільки для розвитку теорії психології, але і для вирішення багатьох практичних завдань» [7,89].

А. Мудрик вважає, що мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні чинники, що є досить динамічними та мінливими [9,6].

За О. Леонтєвим, мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети [6, 9]. Мета є потужним мотиваційним чинником, який стимулює, активізує, організовує дії людини. Мотивами можуть бути: ідеали, інтереси, соціальні установки, цінності тощо. Мотивація – це сукупність спонукальних мотиваторів, що визначають активність особистості; усвідомлювані або неусвідомлювані психологічні чинники, які спонукають людину до здійснення певних дій та визначають їхню спрямованість [5, 203].

Мотивація є пояснювальним конструктором, який застосовується для пояснень причин поведінки людей (того, чого вони поводяться так, а чи не інакше), його спрямованості та правових механізмів здійснення.

Мотивація досягнення – це особливий вид мотивації людини. Під мотивацією досягнення ми розуміємо мотивацію, спрямовану на краще виконання будь-якої діяльності, яка орієнтована на досягнення результату. Мотивація досягнення проявляється у прагненні суб'єкта докладати зусилля і бажання досягати кращих успіхів життєдіяльності.

Мотивація досягнення розглядається як структурне утворення, мотив якого – досягнення успіху і уникнення невдачі складаються з таких компонентів: потреба досягнення мети та її антиципація, інструментальна активність, афективний стан, результат діяльності та ставлення до цього оточуючих (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клеланд, Х. Хекхаузен).

Згідно з Х. Хекхаузеном мотивація досягнення може бути визначена як спроба збільшити або зберегти максимально високою здатність людини до усіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання такої діяльності може привести або до успіху або до невдачі. Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, що отримується завдяки особистісним особливостям людини, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі. Вона підштовхує людину до «природного» результату ряду пов'язаних одна з одною дій. Передбачається чітка послідовність серії дій, які робляться одна за одною. Для мотивації досягнення характерний постійний перегляд цілей. Х. Хекхаузен вважав, що ця характеристика мотивації досягнення важлива, оскільки низка дій, спрямованих на досягнення мети, може уриватися на якийсь час, іноді на місяці або роки. Також важливою характеристикою мотивації досягнення, на його думку, є постійне повернення до перерваного заняття. Таким чином, створюються складні, але існуючі структури діяльності, які ведуть за допомогою досягнення серії субцілей до головної мети, нехай навіть дуже віддаленої. Планування стає необхідним для досягнення впорядкованої послідовності та функціональної організації ланцюга [10,14].

Згідно з Г. Мюрреєм потреба в досягненні характеризується такими складниками: здатність виконувати щось складне; управляти, маніпулювати, організовувати – відносно фізичних об'єктів, людей або ідей; робити це по можливості швидко і самостійно; долати перешкоди і домагатися високих показників; удосконалюватися; змагатися і випереджати інших; реалізовувати таланти і тим підвищувати самоповагу [11, 43].

Однією з плідних концепцій, з успіхом вживаних для пояснення досягнень у діяльності, є теорія В. Вайнера. Згідно з нею всілякі причини успіхів і невдач можна оцінювати за двома параметрами – локалізація і стабільність. Перший з названих параметрів характеризує те, в чому людина убачає причини своїх успіхів і невдач: в самій собі, або в незалежних від неї обставинах, що склалися. Стабільність розглядається як постійність або стійкість дії відповідної причини [11, 67].

У теперішній час мотивація як психічне явище трактується по-різному:

- як спонування, що викликає активність організму і визначає його спрямованість, як процес психічної регуляції конкретної діяльності [2, 38];
- як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності [4, 148];
- як сукупна система процесів, що відповідають за спонування і діяльність [3, 77];
- як особлива сфера, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному зв'язку та взаємодії [8, 85];
- як динамічний процес формування мотиву [5, 23].



Важливим є те, що мотивація є основою будь-якої діяльності, тому що саме в ній укладено механізм особистої активності, зацікавленості людини в діяльності. Мотивація спрямована на досягнення успіху дає можливість людині діяти більш ефективно у напрямку досягнення життєвих цілей.

Ситуація, в якій актуалізується мотив досягнення, характеризується таким чином:

- в ній існують визначені стандарти якості;
- результат розв'язання задач оцінюється за цими стандартами;
- результат розв'язання може бути успішним чи неуспішним;
- людина розуміє свою відповідальність за наслідки.

У такій ситуації актуалізуються мотиви прагнення до успіху та уникнення невдачі. Людям із мотивом прагнення до успіху притаманні такі особливості:

- ситуація досягнення як особистий фактор;
- упевненість в успішному наслідку;
- активний пошук інформації для судження про свої успіхи;
- готовність узяти на себе відповідальність і рішучість у невизначених ситуаціях;
- велика інтенсивність прагнення до мети;
- отримання підвищеного задоволення від цікавих задач;
- бажання робити більш чи менш складну роботу, але таку, яку можна реально виконати;
- відсутність ентузіазму до розв'язання нескладних чи простих задач;
- здатність не розгубитися в ситуації змагання чи перевірки здібностей;
- прагнення до розумного ризику;
- середній, реалістичний рівень домагань;
- велика завзятість у випадку виникнення перешкод;
- підвищення рівня домагань після успіху та зниження після невдачі.

Людям з мотивом уникнення невдачі властивий пошук інформації про можливість невдачі в ситуаціях досягнення. Вони беруться за виконання надскладних чи простих задач. На противагу людям з мотивом прагнення до успіху причиною невдачі вважають нестачу власних здібностей, а успіх пояснюють зовнішніми обставинами. Мотивація, що спрямована на уникнення невдач, як показують дослідження, має менш позитивний вплив на результати особистості у різних сферах її життєдіяльності.

Юнацький вік – це часовий zenit формування особистості, потреби котрої чітко визначені у часі та пов'язані з майбутнім. Юнацтво – це «ранок життя», що забезпечує творчу продуктивність, імовірність якомога більшої самореалізації протягом подальшого життя. Юність – це завершальний етап формування особистості, етап самовизначення та вибору свого життєвого шляху. Важлива роль у цьому періоді життя відводиться мотивації як сукупності спонукальних чинників, що визначають активність особистості; усвідомлювані або неусвідомлювані психологічні чинники, які спонукають її до здійснення певних дій і визначають їх спрямованість та цілі. Перед старшокласниками постає необхідність самовизначення і вибору свого життєвого шляху. Старші школярі дивляться на теперішнє уже з позиції майбутнього. Вони готові до фізичних та розумових навантажень [5, 117]. Юність є перехідним періодом від зрілості фізичної до соціальної.

Основним новоутворенням у цьому віці є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, налаштованість на побудову власного життя. Однією з основних цілей і прагнень старшокласників є встановлення міцних рівноправних взаємин з оточуючими, що включає відносини з викладачами, однокурсниками, друзями, взаємини в сім'ї. Одночасно в них знижується рівень тривожності та напруженості, нормалізується самооцінка, завершується статева ідентифікація і формується психологічна стать [9, 247–248].

Можна сказати, що нові інтелектуальні можливості, які виникають у ранній юності, розширюють горизонти самосвідомості молодого людини, поглиблюють її рефлексивні характеристики. Це період пошуку власного Я, основою формування якого є структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Найважливішим надбанням цього віку є відкриття свого внутрішнього світу.

Розглядаються безліч критеріїв, що впливають на реалізацію життєвих цілей, одними з них є самооцінка і рівень домагань, локус контролю і готовність особистості до ризику. У людей, орієнтованих на успіх, частіше переважають реалістичні, а в індивідів, орієнтованих на невдачу, – нереалістичні, завищені або занижені, самооцінки. Особистості, які прагнуть успіху, приписують свої досягнення внутрішнім факторам (внутрішній локус контролю), а особи, які уникають невдачі – зовнішнім факторам (зовнішній локус контролю). Параметр локусу пов'язаний з самооцінюючими емоціями, тобто з самооцінкою особистості. Успіх в діяльності також забезпечується оптимальним поєднанням готовності до ризику і раціоналізму. Особи з вираженою потребою в досягненні, на відміну від осіб із слабо вираженою потребою в досягненні, воліють працювати на рівні помірної ризику [1, 7].

Старшокласники не просто пізнають навколишній світ, а виробляють про нього свою думку, тому що у них виникає потреба сформулювати свої погляди на питання моралі, самим розібратися у всіх проблемах. У



зв'язку з цим, прийняті рішення і сформовані мотиви набувають у школярів все більшої соціальної спрямованості [6, 89].

З метою вивчення психологічних особливостей мотивації досягнення успіху в юнацькому віці нами було проведено дослідження, у якому взяли участь 30 старшокласників ЗОШ № 20 (13 юнаків та 17 дівчат) м. Кропивницького. У ході емпіричного дослідження нами застосовувався тест «Мотивація уникнення невдач» (за Т. Елерсом) – для оцінки рівня захисту особистості, мотивації до уникнення невдач, страху перед невдачею; тест «Мотивація до успіху» (за Т. Елерсом) – для вивчення сили мотивації до досягнення мети, до успіху.

Результати діагностичного обстеження показали, що високий рівень мотивації до успіху притаманний для 33% досліджуваних старшокласників, середній – 57%, низький – 10%. При цьому мотивація уникнення невдач виражена слабше (відповідно: високий – 19%, середній – 59%, низький – 22%).

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що досліджувані з дуже високим і помірно високим рівнем мотивації досягнення успіху характеризуються наполегливістю в досягненні поставлених цілей, прагненням досягти високих результатів в діяльності, віддають перевагу середньому рівню ризику з переважанням очікування успіху. Такі юнаки впевнені в собі, у своїх здібностях і можливостях, надають перевагу завищеним, але цілком досяжним цілям, схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу. Респонденти з середнім рівнем мотивації досягнення успіху характеризуються адекватним оцінюванням себе і своїх можливостей, проте не завжди проявляють впевненість і цілеспрямованість у досягненні мети. А щодо досліджуваних з низьким рівнем мотивації досягнення успіху, то вони характеризуються байдужістю до успіхів та досягнення високих результатів. У них присутня тенденція до постановки негативно сформульованої мети з переважанням прагнення виключити невдачу; схильність до фіксованості на скаргах про поведінку, яка призвела до невдачі; нерішучість і боязнь можливих наслідків неуспіху; сумніви в собі, своїх здібностях і можливостях.

Висновки. Таким чином, у ході теоретичного аналізу проблеми мотивації прагнення до успіху нами було проаналізовано різні наукові підходи до феномену мотивації особистості; визначено сутність поняття мотивації, механізми формування її у психіці особистості в юнацькому віці, а також визначено чинники, що впливають на формування мотивації тієї чи іншої спрямованості. З'ясовано яким чином вона визначає ті чи інші моделі поведінки особистості, пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети. Також визначені основні положення різних теорій та концепцій мотивації поведінки особистості, що дають змогу більш детально вивчити проблему детермінації поведінки індивіда у соціальному оточенні. Це дало змогу виокремити мотивацію особистості, що сприяє успішності та досягненню позитивних результатів як у особистому житті, так і в навчальній і професійній діяльності. Успішність особистості залежать від програмування власних дій, особливостей постановки цілей, шляхів втілення їх у життя, стратегії, тактики поведінки, бажань, намірів і попереднього досвіду особистості, реакції на невдачі та від багатьох інших аспектів.

Аналіз результатів діагностичного обстеження показав, що у досліджуваних старшокласників переважає середній рівень мотивації досягнення до успіху. Проте серед респондентів було виявлено 19 % старшокласників, для яких характерна мотивація уникнення невдач.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні психологічної програми з розвитку мотивації досягнення успіху в юнацькому віці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 72.
2. Васильєв І.А. Мотивація і контроль за дією / І.А. Васильєв, М.Ш. Магомед-Емінов. – М. : МДУ, 1991. – 144 с.
3. Вілюнас В.К. Психологічні механізми мотивації людини / В.К. Вілюнас. – М., 1990. – 288 с.
4. Джидарьян І.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1974. – С. 146–169.
5. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Вища школа, 2007. – 292 с.
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
7. Ломов Б. Ф. Методичні та теоретичні проблеми психології. / Б. Ф. Ломов. – М. : 2004. – 210 с.
8. Маслоу А. Мотивація і особистість / А. Маслоу [пер. с англ. Татлибаева А.М.]. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
9. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшекласникам о них самих : книга для учащихся / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Смысл, 2001. – 860 с.
11. Холл К.С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М.: КСП, 2000. – 672 с.



РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Лідія Кучеренко

(магістрантка VII курсу, факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С. В. Омеляненко

Актуальність дослідження. Значну роль в житті суспільства відіграє студентська молодь, як та соціальна група, яка несе в собі великі потенційні можливості майбутнього. Прогресивні тенденції відродження демократичних інститутів в Україні актуалізують проблему формування соціально активної молоді людини. Сучасне життя ставить перед молоддю завдання, які вимагають активного включення у соціальні відносини, у взаємодію з людьми і соціальними інституціями в економічній, політичній і духовній сферах, завдання на самовизначення і самореалізацію. Впоратися з такими завданнями може лише вільна, самостійна, соціально активна особистість. Розвиток соціальної активності майбутніх фахівців із соціальної роботи в сфері освіти має особливе значення, оскільки соціальні педагоги повинні не лише виявляти свою активність, а й сприяти розвитку соціальної активності підростаючого покоління.

Питання розвитку соціальної активності молоді досліджувалося у таких напрямках: актуальні питання соціального становлення особистості (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, І. Ковчина, М. Лукашевич, В. Поліщук); сутність та структура феномену соціальної активності (К. Абульханова-Славська, Є. Ануфрієв, Т. Мальковська, В. Радул, С. Рубінштейн); шляхи формування соціальної активності особистості (Н. Клімкіна, В. Косовець, О. Тельн).

Мета статті – визначити соціально-педагогічні умови розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Дослідники визначають соціальну активність молоді: як динамічне утворення, суб'єктом якої виступає людина, яка через систему зв'язків із навколишнім соціальним середовищем у процесі пізнання, діяльності та спілкування здійснює її розвиток, що виявляється в здатності свідомого пристосування до зовнішнього середовища, а також його цілеспрямованої зміни (О. Безпалько [1]); як феномен, що виражається в діяльній ставленні особистості до світу, спроможності перетворювати матеріальну й духовну суспільно значущі сфери на основі засвоєння історичного досвіду людства, реалізації у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні (В. Радул [6]); як основний вид діяльності, в якій проявляється готовність до соціальних дій і спрямованість на перетворення соціальних відносин (Л. Степаненко [8]), як характеристику способу життєдіяльності молоді, що відображає свідому спрямованість її діяльності і поведінки на зміну або підтримку соціального середовища, активну участь у діяльності соціальних інститутів відповідно до актуальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів суспільства та молоді (М. Рудська [7]); як складну структуру, що характеризується потребою до дії, реалізується в соціально-значущій діяльності, спрямованій назовні, і якій притаманні соціально-ціннісні вчинки і поведінка; інтересами, що відображають особистісні утворення, які інтегрують раціональне й емоційне начало і які визначають спрямованість людини на предмети і явища дійсності, а також мотивами її дій (О. Кулінченко [2]).

Отже, соціальна активність реалізується у вигляді корисних дій під впливом мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно значущі потреби. Суб'єктом – носієм соціальної активності є людина, соціальна група та інші спільноти. Як суспільна властивість особистості, соціальна активність розвивається через систему зв'язків людини з навколишнім середовищем у процесі пізнання, діяльності та спілкування. Соціальна активність як динамічне утворення може мати різний рівень вияву. Певний рівень соціальної активності залежить від співвідношення між соціальними обов'язками особистості в суспільно значущій діяльності та суб'єктивними настановами на діяльність.

Потребу розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів ми розглядаємо у зв'язку із тими професійними завданнями, які будуть розв'язувати фахівці. Соціальний педагог вивчає особливості соціального середовища й умови життя населення міста чи села, розвиває культуру мешканців, формує в них цінності участі у справах громади, сприяє налагодженню нових соціальних зв'язків, залученню громадських організацій, державних структур, органів місцевого самоврядування до формування загальних інтересів і потреб місцевого населення, спільної діяльності для їх задоволення, соціального розвитку громади. Таким чином відбувається активізація місцевого населення, включення його в соціально значущу діяльність, оптимізація середовища, де зберігаються справжні цінності, соціальний і життєвий досвід. Високий рівень соціальної активності самого фахівця створює умови для залучення школярів до суспільно корисної діяльності відповідно до їхніх потреб та інтересів, вчить взаємодіяти з іншими людьми, у процесі чого відбувається засвоєння відповідного соціального й життєвого досвіду та формування соціальної активності вихованців. Соціальний педагог надає психолого-педагогічну підтримку діяльності вчителів-предметників та класних керівників, разом з ними шукає нові методи, форми, технології організації соціально значущої діяльності учнів, мотивує їх до спільної роботи школи та громади, сприяє соціалізації школярів у місцевій спільноті.



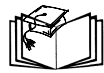
Вважаємо, що для ефективного розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів необхідно спиратися на рівень сформованості у них комунікативних і організаторських здібностей, направленості особистості на мотивацію до успіху, вираження самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціального самоконтролю), саморегуляції і комунікативного контролю та інтересу до суспільного життя, як основних складників соціальної активності. Для діагностики та виявлення рівня сформованості цих якостей ми застосували такі методики: «Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей (КОС – 1)»; «Опитувальник для вивчення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціальний самоконтроль)»; «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Лірі»; «Інтерес до суспільного життя» (О.Ступак) та «Діагностика саморегуляції та комунікативного контролю» (М.Шнайдер). До роботи було залучено 15 студентів 2-го курсу напряму підготовки "Соціальна педагогіка" факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. За результатами узагальненого аналізу всіх показників нами виявлено середній рівень розвитку соціальної активності студентів – 66,7% респондентів, високий рівень – 6,7% респондентів, низький рівень – 26,6% , що свідчить про необхідність та перспективи подальших наукових досліджень у цій галузі.

Спиралючись на аналіз наукових статей щодо дослідження шляхів розвитку соціальної активності старших школярів та студентської молоді ми виокремили такі соціально-педагогічні умови ефективності розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів: залучення студентів до діяльності в молодіжних громадських організаціях вищих навчальних закладів; залучення студентів до суспільно корисної діяльності, в тому числі до волонтерської діяльності; використання рекламно-інформаційних технологій як засобу розвитку соціальної активності; залучення майбутніх соціальних педагогів до участі у студентському самоврядуванні.

Молодіжні громадські організації студентів при багатьох вищих навчальних закладах створюються і функціонують відповідно до Закону України «Про дитячі та молодіжні громадські організації». Вони є фактором формування соціальної активності майбутніх фахівців із урахуванням педагогічної спрямованості, взаємодії із адміністрацією навчального закладу, органами влади, різноманітними громадськими та комерційними організаціями. Соціальну активність члени громадських організацій виявляють у висуненні творчих ініціатив, здійсненні соціальних проєктів. Прикладом такої ініціативи є створення Студентської республіки – це міжнародна програма, яка кожного року проходить в 27-ме регіонах України, загальна кількість учасників якої більше ніж 70 тис. активних молодих людей. Це фестиваль, який складається із рольової гри, семінарів і тренінгів, спортивних змагань та субфестивалів (фестиваль аматорського відео, квести, фотоквести, «Мафія», танцювальні марафони), які проходять у формі нон-стоп, впродовж 3-х днів. Це відкрита комунікаційна площадка, на якій щороку обговорюються тенденції, перспективи та сценарії можливого розвитку міста.

Розвиток соціальної активності майбутніх соціальних педагогів ефективно відбувається у процесі залучення їх до суспільно корисної діяльності, і зокрема, до волонтерської діяльності, яка є добродійною, оскільки пов'язана із наданням допомоги та підтримки тим, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги. Розгорнута участь студентів у суспільно корисній діяльності забезпечує визнання дорослих і створює можливості для побудови різноманітних відносин з однолітками, представниками громади, розширюючи тим самим коло спілкування особистості. У процесі залучення студентів до суспільно корисної діяльності як засобу розвитку їх соціальної активності ми враховуємо положення, визначені О. Леонтєвим щодо її організації: учасники різного віку виконують окремі частини загального завдання; значимі цілі цієї діяльності мають як суспільний, так і особистісний зміст; забезпечується рівноправна, ініціативно-творча позиція кожного учасника (від планування до оцінки її результатів); здійснюється безперервність і ускладнення спільної діяльності, не тільки в плані власної діяльності, але, головне, з позиції її активного учасника, який діє спочатку для "контактного" колективу, а потім для місцевої спільноти, суспільства в цілому; діяльність ця спрямована на благо іншим людям, громаді, суспільству [3]. Студенти факультету педагогіки та психології КДПУ ім. В. Винниченка як волонтери брали участь у Всеукраїнській благодійній акції, яка мала назву «Від серця до серця» та проводилася з метою збору коштів для лікування хворих дітей; влаштовували збір продуктів та речей для учасників бойових дій в зоні АТО; кожного року на факультеті влаштовується збір іграшок, одягу, книжок чи інших необхідних речей для вихованців дитячих будинків; на даний момент студенти першого курсу також активно займаються різноманітною волонтерською діяльністю під керівництвом О. А. Рацула.

Ефективність розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів підвищується у процесі послідовного впровадження у навчально-виховний процес засобів соціальної реклами, яка визначається як інформація, що спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей. На дотримання такої соціально-педагогічної умови розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів звертає увагу Н. Панченко. На думку автора, важливим аспектом дослідження рекламно-інформаційних технологій як засобу виховання соціальної активності особистості є вибір актуальних і перспективних тематичних напрямів розвитку соціальної реклами та пріоритетних тем для



створення рекламного продукту соціального спрямування в Україні на сьогодні. На сучасному етапі розвитку суспільства є акцентування уваги молоді на такі аспекти соціальної реклами, як позитивна пропаганда, мотивація формування соціальних якостей особистості (здоровий спосіб життя, соціальна активність, соціальна відповідальність, небайдужість, тощо) [5]. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у КДПУ ім. В. Винниченка студенти залучалися до створення соціальної реклами, яка виступала інструментом зміни ставлення студентства чи певної категорії клієнтів до певної проблеми. Прикладом такої соціальної реклами було створення відеоролика пропагандистського характеру для агітації абітурієнтів до вступу в КДПУ ім. В. Винниченка, які розроблялися на заняттях з технології соціально-педагогічної діяльності.

Соціальна активність майбутніх педагогів розвивається і за умов залучення студентів до самоуправління, що має широкий спектр можливостей для виховання перспективного педагога-професіонала, зокрема й соціального педагога, здібного до сміливих самостійних інноваційних педагогічних рішень. Прагнення та готовність студентів брати активну участь у розв'язанні навчально-виховних задач, що стоять перед педагогічним університетом, на думку Ю. Матвієнка, формує самостійне мислення, соціальну активність, організаторські та комунікативні здібності. Нас зацікавила розроблена автором система виховання соціально активної особистості, що передбачає залучення кожного студента до виховного середовища, утвореного такими компонентами: системою студентського самоврядування, волонтерською діяльністю, тренінгом "Виховання соціальної активності" та проектом "Тиждень вишиванки" [4]. У досвіді роботи зі студентами факультету педагогіки та психології КДПУ ім. В. Винниченка залучення майбутніх соціальних педагогів до самоврядування відбувалося через створення активу факультету, який разом із студпрофкомом у безпосередній взаємодії із профкомом університету та студентською радою університету залучає студентів до різноманітних форм роботи із поліпшення студентського життя та включення студентів у громадське життя.

Висновки. Отже, розвиток соціальної активності в педагогічному аспекті повинен розумітися як створення системи педагогічних ситуацій в рамках процесу навчання і виховання, які включають в себе певні цілі, оптимальні форми та методи, що передбачає створення певних соціально-педагогічних умов. Тому, особливо важливо для розвитку соціальної активності студентів, включення їх в суспільно значиму діяльність і перехід від методів впливу до методів співпраці та методів саморозвитку, спонукає їх самоосвітню активність, що включають студентів в самовиховання. При цьому студенти повинні освоювати різні форми соціокультурної діяльності, а потім реалізувати відомі їм форми, вносити інновації, розробляти нові форми соціальної активності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні / О. В. Безпалько // Вісник психології і педагогіки. – 2012. – Вип. 8. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць_-_Випуск_8.
2. Кулінченко О. С. Соціальна активність студентів як соціально-педагогічна проблема / О. С. Кулінченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. – Вип. 18. – 2014. – С. 34–39.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94–231.
4. Матвієнко Ю. Система студентського самоврядування як середовище виховання соціальної активності / Юрій Матвієнко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 125. – С. 116–121.
5. Панченко Н. В. Рекламно-інформаційні технології як засіб розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів / Н. В. Панченко // Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія". – Вип. № 48. – Харків, 2015. – С. 60–66.
6. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / В. В. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 255 с.
7. Рудська М. І. Комплекс методик для дослідження психологічних особливостей соціально активної молоді / М. І. Рудська // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 1. – Вип. 43. – С. 125–129.
8. Степаненко Л. Деякі аспекти формування соціальної активності школярів / Л. Степаненко // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми, 1994. – С. 423–426.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАКТОРА ЧАСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ДІЯЛЬНІСТЬ ЮРИСТА

Яна Левченко

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник: канд психол.наук, доцент Міненко О.О.

Сучасний стан розвитку суспільства, швидкий темп життя вимагає надзвичайно великих фізичних затрат, тому, задля збереження працездатності, юрист повинен вміти контролювати свій режим дня.

У статті розглядаються проблеми раціонального розподілу та використання часу у професійній діяльності юриста. Для кращого розуміння питання потрібно здійснити огляд основних термінів та понять



юридичної професії. Питання часу носить психологічний характер, тому доцільно розкрити суть фактора часу та способів його розподілу і використання.

Ключові слова: юридична психологія, стан працівника, професійне стомлення, вигорання, дефіцит часу.

Постановка проблеми. Значимість і престижність юридичної праці завжди була достатньо високою, але особливо популярною ця професія стає в даний час, коли в суспільстві відбуваються кардинальні зміни в соціально-економічній структурі держави і пов'язані з ними істотні зміни в житті людей; при загострюванні як позитивних, так і негативних проявів в їх особистих і колективних взаємодіях.

Слід зазначити, що фактор часу у професійній діяльності юриста має досить вагоме значення. Проте цей фактор і його вагомість для юристів з точки зору психології не був досить добре вивчений. Відповідно, не було визначено місце цього фактора у професійній діяльності юриста.

Аналіз досліджень. Перші лабораторні дослідження в галузі юридичної психології психології були проведені наприкінці XIX – на початку XX ст. А. Біне, Г. Тросе, К. Марбе, В. Штерном, К. Юнгом.

На розробку професіограми юриста звернули увагу А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, С. В. Землянська [2]. Питанням стану працівника, професійного стомлення та емоційного вигорання присвятив курс лекцій Л. І. Казміренко [5]. Проте, не зважаючи на проведені дослідження, точного значення фактора часу у роботі юриста так і не з'ясовано.

Юридична діяльність вимагає великої напруги, терпіння, сумлінності, знань і високої відповідальності, це все потребує великих часових затрат. Стаття покликана показати основні проблеми дефіциту часу та їх значення у психологічному портреті психолога. Це дасть змогу краще розуміти особливості розподілу робочого навантаження та його значення для емоційного стану професіонала. Це й зумовлює **актуальність статті**.

Мета статті: розкрити поняття психології юридичної діяльності, проаналізувати питання часу у професійній сфері юриста.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка людина в праві самостійно обирати свій життєвий шлях. Проте, перш ніж підійти до цього вибору, потрібно чітко усвідомити усі переваги та недоліки певної професії. Професія юриста – одна з тих професій, яка також має як сильні сторони, так і недоліки. Особливості цієї професії вивчає окрема психологічна наука – юридична психологія.

Звернемося до термінології та визначимо, що ж таке юридична психологія. Юридична психологія – це галузь психологічної науки, що вивчає психологію державно-правових явищ як цілісність, в якій органічно поєднується психологічне і юридичне і виділяються юридична й психологічна підсистеми, що перебувають у русі, розвитку й нерозривному зв'язку. Юридична психологія вивчає також закономірності особистості та її діяльності у сфері правових відносин.

Крім юридичної психології, існує поняття психології юридичної діяльності. Психологія юридичної діяльності – галузь науково-практичного знання про психологічні закономірності діяльності у сфері правозастосовних і правоохоронних відносин, відносин у зв'язку з судочинством та заснованих на їх пізнанні вимогах до особистості фахівця-юриста [5].

Кожна професія повинна мати професіограму, тобто систему ознак, що описують професію і її особливості [4]. Професія юриста – не виняток. Вимоги, що пред'являються людині професією різні і тому основне, що необхідно враховувати при складанні професіограми – це максимальне віддзеркалення специфіки цих вимог [6].

В світлі досліджень у професіограмі повинні бути відображені:

1. соціально-економічні особливості професії;
2. характер роботи;
3. санітарно-гігієнічні умови праці;
4. режим праці і відпочинок (тривалість робочого дня і тижня, змінність, тривалість відпустки).
5. медичні вимоги (протипоказання).
6. соціально-психологічні вимоги;
7. психологічні вимоги;
8. психофізіологічні вимоги [3].

Нас цікавить четвертий пункт – режим праці і відпочинку. Вміння економно та правильно витратити робочий час, постійно удосконалювати процес планування діяльності, визначати пріоритетне та другорядне – все це характеризує організаційне мистецтво юриста. Юрист повинен вміти розмежувати години праці та відпочинку, органічно поєднувати їх. Вміння розподіляти час відображається на стані працівника.

Стан працівника – цілісна системна реакція (на рівні організму і особистості) на зовнішні і внутрішні впливи, спрямована на збереження цілісності організму і забезпечення його життєдіяльності в певних умовах існування. Якщо час розподілено розумно, то стан працівника, відповідно, буде сприятливим, це забезпечить високу трудову активність юриста. Якщо ж ні, то може розвинути професійне стомлення.



Професійне стомлення – хронічна стресова реакція, за якої стресори професійної діяльності й інші особистісні стресори поєднуються з перевантаженням особистісних психологічних механізмів захисту та роблять людину нездатною до виконання службових обов'язків. Постійне професійне стомлення (з різних причин, в тому числі і через фактор часу) може призвести до емоційне вигорання, тобто механізму психологічного захисту у формі повного або часткового відключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [5].

Юридичну діяльність можна також віднести до професій, що передбачають виконання службових обов'язків у напружених, екстремальних, стресогенних умовах. Тому їй притаманні всі особливості, характерні для інших «критичних» видів діяльності, серед них провідне місце посідає дефіцит часу.

Дефіцит часу породжується такими чинниками:

- неможливість повного й точного прогнозування змін оперативної обстановки та стану злочинності, що призводить до нерівномірного навантаження фахівців у різні періоди часу;
- наявність правової (процесуальної) регламентації термінів виконання переліку дій;
- значні відволікання фахівців на виконання непритаманних їм функцій чи на участь у загальних заходах;
- наявність проблем кадрового забезпечення діяльності, особливо на найбільш складних її ділянках, у тому числі й через відсутність відповідної професійної підготовки та досвіду роботи, неналежне матеріально-технічне забезпечення [1].

Висновки. В сучасних умовах професійна діяльність виступає провідною сферою соціальної реалізації людини. Саме в ній актуалізується творче начало в людині, спрямоване на утвердження себе як суб'єкта в продуктивній праці з метою соціального визнання. Таке утвердження здійснюється лише за умови фізичного та морального благополуччя. Юрист повинен уміти чітко розподіляти свій час, адже психологічне здоров'я великою мірою залежить від того, як він уміє дозувати час активності та відпочинку. Наявність дефіциту часу може бути породжена багатьма чинниками, проте слід пам'ятати, що це може призвести до таких наслідків як професійне стомлення та емоційне вигорання.

Отже, психологічний аспект фактора часу у професійній діяльності не можна нівелювати, він є важливою компонентою продуктивної праці юриста.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александров Д. О. Юридична психологія / Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко // за ред. Л. І. Казміренко, С. М. Моїсєєва. – Вид. 2, доопр. та доп. – К.: КНТ, 2008. – 352 с.
2. Бандурка А. М. Юридическая психология / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянська. – Х., 2004. – 470 с.
3. Бедь В. В. Юридична психологія / В. В. Бедь. – Вид. 2-ге, доп. і переробл. – К.: МАУП, 2004. – 436 с.
4. Іванова О. М. Психологія професійної діяльності / О. М. Іванова. – М.: ПЕР-СЕ, 2006. – 382 с.
5. Казміренко Л. І. Психологія юридичної діяльності / Л. І. Казміренко. – К., 2014. – 74 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личности / А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат., 1975. – 304 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «МОЛОДА СІМ'Я» У НАУКОВІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ірина Маковська

(магістрантка VI курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент Є.В.Гейко

Останнім часом все більшої уваги психологів, соціологів, демографів, привертає молода сім'я, яка перебуває на стадії зародження та становлення. У молоді роки молодь все частіше включає у свої життєві плани шлюб. Труднощі молоді сім'ї – це комплекс психологічних, соціальних, економічних, юридичних проблем. Вибір життєвого шляху, отримання професії, пошук вільного підробітку після навчання, поєднання навчання й роботи, дефіцит вільного часу й т.ін. – все це є основною спрямованістю сучасної молоді.

У переважній більшості молоді подружжя складаються з молоді. Кожен рік в Україні створює сім'ю приблизно 200000 пар, з них 1/3 – молоді [6].

Так, В. А. Каблуков відзначає, що за роки спільного навчання молоді люди краще знавали один одного і вже на першому-другому курсах одружувались. Шлюб в інституті між слухачами підготовчого відділення був дуже поширеним явищем., але сьогодні він вже не є типовим. Тепер починають будувати сім'ї молоді люди, котрі навчаються на різних курсах ВНЗ, впевнені вони і в тому, що навіть із дитиною на руках вони зможуть вдало закінчити інститут та стати спеціалістами [3].



Статистичні дані свідчать, що до 25 років одружуються більше 80 % жінок та 70 % чоловіків. Молоді люди не є виключенням. Крім того, зрозуміле прагнення жінок створити сім'ю в найбільш сприятливій для цього роки.

За даними соціологічного дослідження “Служби сім'ї”, сьогодні до 20 років виходить заміж більше 55 % дівчат. Головною причиною ранніх шлюбів (за даними опитування, проведеного працівниками одного з РАГСів) серед дівчат є острах залишитись самотньою. Якщо врахувати, що в країні кожен п'ятий самотній, то зрозуміти молодь неважко [8].

У наш час немає національного чи якогось іншого обмеження для вступу в шлюб. Тому, обираючи собі супутника життя, хлопець і дівчина прагнуть знайти в ньому риси характеру, що імпонують їй чи йому. Ідеальний варіант маємо в молодому середовищі. Молоді люди, вступивши до ВНЗ, поєднані спільністю поглядів, інтересів, цілями. Вони практично постійно знаходяться разом: на заняттях, у гуртожитку, разом проводять дозвілля.

Молоді люди заключають шлюб частіше всього на старших курсах, коли наближується закінчення ВНЗ. Вік вступу до шлюбу у чоловіків 22-24 роки, у жінок 20-22. Найбільш багаточисельну групу становлять сімейні пари зі стажем від одного року до двох (39,8 %), трохи меншу – зі стажем до одного року (37,7 %). Інші (22,5 %) мають стаж сімейного життя більше двох років.

Нерідко молоді люди вважають, що під час навчання у ВНЗ легше створити сім'ю, особливо, жінкам, тому що потім їх шанси помітно зменшуються (зі збільшенням віку, зі зміною проживання, де контингент чоловіків недостатньо підходить).

Як правило, молоді шлюби – це союз людей із близькими дошлюбними соціокультурними характеристиками, що дає змогу прогнозувати більшу вірогідність успішності шлюбів цієї соціальної групи молоді. Молода сім'я – гомогенна за соціальним статусом, стаж сімейного життя не перевищує 5 років. Специфіка таких сімей – ще й в особливостях діяльності подружжя – навчання, тимчасовості їхнього соціального статусу. Більшості молодих сімей притаманна духовна та моральна єдність, засновані такі сім'ї на коханні та спільності інтересів.

Чи доцільні такі шлюби? Так. Сім'я становить для молодих людей унікальне мікросередовище, де задовільняються такі вагомні потреби, як любов, розуміння, відпочинок, спілкування, психологічний комфорт. Дослідження показали, що сім'я не є головною перешкодою для успішного навчання. У цілому сімейні молоді люди навчаються непогано й для більшості з них сімейне життя є чинником, що стимулює навчальну діяльність й сприяє самоорганізованості.

У сучасній вітчизняній науковій літературі (І. Антонович, М. Буянов, А. Харчев і ін.) і зарубіжній (Е. Фітчак, К. Коланж, П. Гарбст) виділяють різні типи молодих сімей. Розглянемо особливості взаємостосунків у них [9].

Нездійснена сім'я (пробний шлюб, шлюб-компаніант) – це своєрідний експеримент, спроба спільного проживання. Сфера ціннісних орієнтацій подружжя полягає поза сім'єю й практично з нею не пов'язані. Одним із головних мотивів спільного життя є легалізація фізичної близькості. Як правило те, що сприймається молодими за кохання є просто статевим потягом. Тому тривалість такого типу сім'ї обмежується зазвичай одним-двома роками.

Емансипована сім'я (автономний шлюб, відкритий шлюб, шлюб незалежних людей) – коли кожен із подружжя береже особисту свободу й іноді аж до права на позашлюбні зв'язки. У такій сім'ї кожен має говорити про власну прогресивність. Із часом у подружжя формується різне ставлення до життя, різні ціннісні позиції. Спільне рішення носить компромісний характер і є “тріумфом різнорідності” (П.Гарбст). Живе таке подружжя без сварок і конфліктів, але все-таки і їх шлюб частіше всього не довготривалий.

Псевдосолідарна сім'я (шлюб договір) – зовнішньо згуртована, але з постійними протиріччями між подружжям. Така сім'я орієнтована на суспільну думку: “Що скажуть люди?” Буває, що такі сімейні молоді люди живуть добре, якщо розподіл ролей у їх сімейному “театрі” відбувся за сумісною згодою. Але часто в цих сім'ях подружній союз приймається лише на почутті відповідальності, почутті боргу один перед одним.

Замкнена сім'я – побудована на псевдореальних уявленнях подружжя про майбутнє життя. Один, або два члени подружнього союзу вірять, що “ти належиш мені”, що “у сім'ї я ніколи не відчуваю себе самотнім”, а “ревності мірило кохання” (Е. Фітчак). Вони переконані, що подружжя обов'язково повинне бути разом, а якщо окремо – це вірна ознака погасаючого кохання. Головний зміст сімейного життя – надія. Молоді люди в такій сім'ї не просто живуть, а мов би виправдовують сімейне існування. Із часом таке подружжя, на думку соціологів, очікують безкінечні сварки через нездійснені надії.

Сім'я борців – у яких ледве прозвучить весільний марш, як одразу почнеться безжалісна боротьба за право бути в сім'ї головним, диктувати партнерові свою волю. Такі взаємовідносини подружжя порівнюють з “дубом і плющем” (Е. Фітчак). Один зі членів пари – “дуб”, тобто основа для іншого. Другий же подібно плющу обвивається навколо “дуба”, находячи в ньому опору й перекладаючи на його плечі всю тяжкість сімейного життя.



Неповна сім'я – у ній постійно чи тривало відсутній один із подружжя. Його зникнення й повернення діють на свідомість і психіку членів сім'ї деструктивно, а наслідки психічних травм змінюються досить важко. Якщо в такій сім'ї є діти, то частіше всього вони стають “терористами”, намагаючись самоствердитись за будь яку ціну. Члени таких сімей схильні до сильних емоційних зривів.

Гармонійна сім'я (синкретична сім'я, щасливий шлюб, шлюб ровесників) – тип сім'ї найбільше наближений до ідеального союзу. У таких сім'ях є прагнення допомогти один одному в розвитку особистості, рівномірний розподіл ролей, при якому рішення приймається на основі компромісу. Суперечки в такій сім'ї не є джерелом образ, а навпаки, двигуном подружнього корабля.

Звичайно, в абсолютно чистому, класичному вигляді такі типи молодих сімей зустрічаються рідко. Зазвичай виникає змішання рис та особливостей різних типів.

Спеціалісти стверджують, що соціальне походження подружжя, місце народження кожного, склад та величина батьківської сім'ї відображаються на характері відносин більше ніж національна приналежність. Наслідування зразків та норм поведінки того середовища, у якому майбутнє подружжя формувалося сприяє більш повному розумінню та єдності інтересів.

Молоді сім'ї наслідують зразки поведінки сімейного життя їх батьків. Як правило, ті, хто оцінюють батьківський шлюб, як ідеальний так і підходять до власного. За даними досліджень К. Вітека було виявлено, що біля 43 % опитаних із сімей, де між батьками царював лад і злагода, виявили повне взаєморозуміння в питаннях ведення сімейного господарства, у той час, як ті, чий батьки розлучились, таку якість виявили лише 28 % опитаних. Таким чином, батьки чий шлюб є благополучним, надають дітям наочний і переконливий приклад, як варто будувати спільне життя чоловіка й дружини. І в той же час слабка підготовка молодих людей до подружнього життя, психологічні навантаження, високі вимоги до шлюбного партнера нерідко призводять до охолодження стосунків [1].

У молодіжному середовищі досить поширені дошлюбні статеві відносини. Майже 70 % молодих людей вважають дошлюбні статеві відносини допустимими. Так серед молодих сімейних пар мали інтимні відносини з майбутнім партнером до шлюбу приблизно 80 %, а 55 % чоловіків і 20 % жінок відмітили, що мали досвід сексуальних відносин до знайомства з майбутньою половиною.

Констатуючи факт широкого поширення дошлюбних статевоїх відносин, слід розрізняти інтимні зв'язки люблячої пари від сексуальної розпущеності деяких молодих людей. Якщо оцінювати причини дошлюбного сексуального спілкування, то майже 60 % молодих людей допускають можливість таких стосунків тільки з коханою людиною. І тільки 12 % опитаних не бачать ніяких перешкод до повної свободи дошлюбних сексуальних контактів. Більшість вважають сексуальне життя виправданим морально, якщо воно підтримується коханням та побудовою планів щодо одруження. Загально відомо, що великий відсоток розлучень відбувається на ґрунті сексуальної незадоволеності членів подружжя. Тож наявність дошлюбних сексуальних стосунків у подружжя в певному сенсі можна розглядати, як позитивний момент у підготовці до сімейного життя [7].

Характер стосунків між подружжям і стабільність родини значною мірою зумовлені мотивами вступу до шлюбу. У роботах вчених С. І. Голода, З. І. Файнбурга, О. Г. Харчева зазначається великий різновид мотивів, що полягають в основі прийняття рішення про вступ до шлюбу: це й кохання й спільність поглядів, інтересів, і стилів життя, і меркантильні міркування. При цьому кожен спеціаліст користується своїм набором найбільш значимих з його точки зору мотивів [2, 10].

Кохання як емоційна основа шлюбу переважає над іншими мотивами. У шлюбі кохання залишається для більшості пар найвищою цінністю. Збереження взаємного кохання подружжя є найвищою суб'єктивною причиною успішного функціонування сім'ї. На основі міцного, позитивно забарвленого емоційного зв'язку здійснюється подолання всіх труднощів складного періоду адаптації.

Кохання повинно бути справжнім та дійсним, передбачати “не отримання егоїстичного задоволення, а відчуття радості через радість іншої людини, насолоду через відображення насолоди іншого”[4]. Справжність почуття передбачає повагу прав та чеснот партнера, його інтересів, емоційну близькість подружжя. Емоційна сторона шлюбу має для молодого подружжя найбільше значення. Задоволення шлюбом у кожного з партнерів пов'язане з характером та силою почуття. Ні матеріально-побутові умови, ані можливість продовжувати навчання без додаткових труднощів, що виникають зі створенням сім'ї, не впливає на рівень задоволеності шлюбом, так, як характер та сила почуттів молодих людей.

Велике значення для збереження та зміцнення почуттів має позитивне спілкування. Спілкування – необхідна умова для повноправного, внутрішньо багатого та емоційно насиченого життя. Сімейні молоді люди схильні до відвертого та широкого спілкування в сім'ї.

За даними психологів та соціологів, у системі ціннісних орієнтацій для сімейних молодих людей “хороша сім'я” займає перше місце (90 %), що свідчить про наявність мотиваційної основи для існування та успішного розвитку молоді сім'ї. Позитивним є також те, що для більшості таких сімей є характерним збіг ціннісних орієнтацій чоловіка й дружини. Недоліком є суперечність уявлень молодого подружжя, щодо деяких важливих функцій життєдіяльності сім'ї, таких як задоволення потреб у коханні, ведення



домашнього господарства, задоволення сексуальних потреб. Проте максимальний збіг поглядів спостерігається, щодо репродуктивної функції сім'ї, тобто народження й виховання дітей, що є підставою для оптимістичних прогнозів [7].

Одним із головних питань з яким зустрічаються молодята є питання житла. Добре, коли молоді починають жити в окремій квартирі. Але таке зустрічається рідко. Житлову проблему сімейних молодих людей у певній мірі допомагають вирішувати молоді гуртожитки. Надання кімнати в гуртожитку на пряму залежить від матеріального статку ВНЗ. На сьогодні ВНЗ знаходяться в нерівних умовах. Так, наприклад, забезпеченість молодих людей гуртожитками є вищою серед технічних ВНЗ, ніж педагогічних.

Згідно з даними наукового дослідження "Молода сім'я" житлові проблеми молодих сімей вирішені таким чином: молоді сім'ї, які мають власне житло, складають 10,4 %, проживають у гуртожитках – 46,4 %, з них: в окремих кімнатах – 91,4 %, стояти на обліку на отримання житла – 3,5 %. Разом із батьками проживають 38,3 % молодих сімей, на приватних квартирах – 8,2 % [5].

Молода сім'я живе сьогодні у важких матеріальних умовах. Більшість молодих людей зустрічаються з проблемами, яких вони не очікували. Молоді сім'ї володіють таким малим бюджетом, що потребує ретельного й економічного ведення господарства. І тут необхідні хоч елементарні знання.

Аналіз бюджету молодих сімей, проведений латвійським вченим П. П. Звідріншем показав, що незважаючи на повну матеріальну допомогу батьків, у матеріальному плані вони живуть гірше, ніж сім'я молодих людей, що зайняті на виробництві [3].

За даними міжгалузевої програми "Молода сім'я" було виявлено, що 80,6 % – з них не мають власного прибутку й перебувають на утримванні батьків та родичів; 10,1 % мають прибуток за рахунок вторинної зайнятості в позанавчальний час, 84,1 % мають середньомісячний прибуток менше встановленої межі малозабезпеченості. У цих умовах молоді сім'ї є одним з уразливих категорій сімей і відносяться до групи ризику [5].

Молоде подружжя нерідко використовує допомогу батьків. Вона носить різнобічний характер. Це й матеріальна, і господарсько-побутова, і морально-психологічна, і допомога по вихованню дітей. Таким чином, батьки подружжя можуть вносити певний внесок у підвищення стабільності молодих сімей. Ця допомога є неоцінимою й на початку спільного життя закономірною, бо дає можливість молодому подружжю одержати освіту та більш цікаво й раціонально проводити вільний час.

У молодій сім'ї, як у будь-якому явищі, що розвивається вперше, сімейно шлюбні відносини породжують деякі труднощі. Перші місяці подружнього життя багато в чому визначають стиль взаємин між молодими, закладають фундамент подружнього життя. Притираються характери, утворюється сумісність, виробляється стиль усередині подружньої пари, стосунки з новими родичами, розподіляються обов'язки, створюється матеріальна основа. Партнери пізнають один одного й звикають один до одного, розуміють ази сімейного життя, будують із двох "Я" систему "Ми" і водночас освоюють нові для себе ролі – ролі чоловіка й дружини, які мають у собі чимало несподіванок.

Подружжя пара в цей період стикається з першими, хоч теоретично й відомими, але для неї несподіваними перешкодами і починає усвідомлювати, що в спільному житті одного кохання не достатньо й що важливими якостями чоловіка (дружини) є доброта й порядність, взаємоповага й піклування, взаємостерпіння й вміння не загострювати ситуацію, попереджувати конфлікти, зберігати добрі стосунки з оточуючими [8].

У переважній більшості молодих пар відзначається тенденція до формування сім'ї егалітарного типу. Разом із тим оцінка процесу засвоєння й розподілу ролей відбувається небезконфліктно й відбиває особливості, як адаптаційного періоду життя молоді сім'ї, так і перехідних, від традиційних до егалітарних форм інституту сім'ї. утруднює процес створення рольової структури сім'ї також інфантилізм значної частини молоді, що виявляється у неготовності виконувати певні види господарчих обов'язків, у неспроможності засвоїти основні сімейні ролі, у залежності від батьківської сім'ї [6].

Головна причина сімейних негараздів, як писав Л. М. Толстой, полягає в тому, що люди виховані на думці про щастя й очікують його від шлюбу. Але навіть після кількох місяців подружнього життя гарячі почуття відходять, а залишаються тільки сірі, нескінченно одноманітні будні, з масою самих прозаїчних справ.

За даними спеціалістів, у більшості молодих сімей конфлікти бувають не часто й носять конструктивний характер, що відмічають 85 % респондентів. Особливістю відносин у молодій сім'ї є позитивне ставлення подружжя один до одного. Багато з них цікавляться почуттями один одного, розуміють, що є перспектива вдосконалювати свої стосунки. На цьому позитивному фоні навіть значні розходження зазвичай виникають тільки в якійсь одній сфері життєдіяльності сім'ї. Тому подружжя, яке конфліктує, наприклад, через побут, може бути задоволене загальним дозволям чи інтимними стосунками. Ця обставина помітно відрізняє молоду сім'ю від зрілої в якій конфлікт частіше всього поширюється на різні сфери сімейного життя. Отримавши дозвіл "паузи" у стосунках, молода сім'я нерідко самостійно знаходить для себе прийнятне рішення, зберігає й покращує подружні стосунки [11].



На характер взаємовідносин у молодій сім'ї певним чином впливає й дозволяє, що має важливе значення в молодіжному середовищі. Створення нової сім'ї передбачає виникнення нових обов'язків, а значить зменшення вільного часу.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що молода сім'я – це особливе явище в системі сімейно-шлюбних відносин. Загальні для українських сімей проблеми в них перетинаються з такими, що приналежні саме молоді. Це перш за все – одержання освіти, пошук вільного підробітку після навчання, поєднання навчання й роботи, матеріальна та психологічна залежність від батьків, гострі житлові труднощі, невизначеність із працевлаштуванням, дефіцит вільного часу.

Разом із тим, молода сім'я характеризується більшою стабільністю, ніж інша молода сім'я, бо подружжя пов'язане спільними інтересами та поглядами, їх дії спрямовані на навчання. Засновані такі шлюби на рольовому партнерстві.

Зазвичай, це найбільш прогресивні сім'ї, які відрізняються більшою згуртованістю, активністю, емоційністю, тут твердо вірять у найкраще майбутнє, подружжя готове сприймати все нове в організації побуту, у приготуванні їжі, у влаштуванні сімейного життя, у вдосконаленні міжособистісних стосунків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Витек К. Проблемы супружеского благополучия: Пер. с чешск. /Общ. ред. и предисл. М.С.Мацковского.- М.:Прогресс,1988.– 144 с.
2. Голод С.И. Будущая семья: какова она?– М.,1990.- 89 с.
3. Каблуков В.А. Проблемы студенческих семей.- К.:О-во “Знание”УСССР,1989.– 48 с.- (Сер.7”Педагогическая”, № 4).
4. Ковалев С.В. Психология семейных отношений.–М.:Педагогика,1987.-160с.- (Педагогика-родителям).
5. Міжгалузева програма “Молода сім'я” затверджена Держкомсім'ямолоді та Міносвіти України від 20.05.1999р. №157/29.
6. Молода сім'я України 90-х.-К.:АЛД,1996.– С.38-67.
7. Молода сім'я в Україні: проблеми становлення та розвитку: Тематична Державна доповідь про становлення сімей в Україні та за підсумками 2002 року.-К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003.-140 с.
8. Молодая семья: социально-экономические, правовые, морально-психологические проблемы/Сост. Зацепин В.И., Берещенко А.В., Бучинская Л.М.– К.:”Украина”.-1991.- С.28-38.
9. Научно-методический сборник “основные направления социальной работы с молодой семьей” Выпуск I – .Симферополь,1996.– С.66-73.
10. Фаинбург З.И. К вопросу об этической мотивации брака: Соц. Исследования // Проблемы брака семьи и демографии.- М.,1994.- С.66.
11. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм / Пер. англ. – Мн.: «Коллегиум». – 1992. – 253 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Юлія Номировська

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.О.Кравцов

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що «Я-концепція» – один з найскладніших елементів педагогічної свідомості. На формування «Я-концепції» майбутніх соціальних педагогів переважно спрямовані всі блоки навчальних дисциплін у вищій школі. Кожен майбутній педагог у дитинстві навчався в школі, багато були в дитячому садку, різних гуртках – скрізь йде взаємодія різних педагогів, у яких, на жаль, у переважній більшості не сформована установка на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної діяльності. Цей стереотип підсвідомо переймається і майбутнім педагогом. Ринок праці, за умов сучасних соціально-економічних відносин, висуває високі, більш вибагливі вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних конкурентно виборювати робочі місця.

Мета статті: обґрунтувати теоретичні підходи до інтерпретації та формування поняття «Я-концепції» майбутнього соціального педагога.

Постановка завдань: Обґрунтувати теоретичні підходи до розуміння поняття «Я-концепція» соціального педагога.



Вклад основного матеріалу. На думку О.О. Павленко, для майбутніх фахівців однією з умов кваліфікованої, професійної підготовки є не тільки отримання високоякісних знань, а й оволодіння моральними принципами, які є базисом як для професійних, так і для особистісних взаємозв'язків.

Зміни в соціальному середовищі потребують від сучасного фахівця не тільки вдосконаленої професійної бази, а й змін у ставленні до оточуючого суспільства, яке складається з різних категорій людей, до себе як до суспільно значущої одиниці суспільства і як до особистості. Для того, щоб людина розвивалась як особистість, має залучатися до процесу розвитку інтелекту як здатність до пізнання [2, с.57]. За В. Франклом, одним із необхідних атрибутів особистості є її свідомість, через яку постає особистісне сприйняття оточуючого світу та "Я-концепції" [4, с.168].

Сучасні педагоги А.І. Кузьмінський та В.Л. Омеляненко вважають, що особистість – це соціальна ознака людини, тому що людина формується під впливом соціальних факторів: спілкування між різними групами суспільства, емоційного напруження у зв'язку з певними подіями, розвитку психіки, здатності до засвоєння соціального досвіду – а не тільки як продукт біологічного розвитку. Завдяки спілкуванню і взаємодії з іншими членами суспільства людина засвоює суспільний досвід, на основі якого її образ навколишнього світу трансформується в картину світу. "Я-концепція" вже є вмонтованою в картину світу людини, таким чином людина особисто стає здатною породжувати нові знання про оточуюче середовище, про інших людей, про себе. Особливого змісту для особистості набувають самобутність і неповторність власної картини світу та "Я-концепції" [2, с.204].

"Я-концепція" – це узагальнене уявлення про самого себе, система установок відносно власної особистості, або (як вважають психологи А. Капська, І. Кон, Б. Паригін та ін.) "теорія самого себе" [3, с.47].

Формування, розвиток та зміна "Я-концепції" обумовлені низкою факторів, як-то соціальне середовище, процес соціалізації особистості, соціальна взаємодія та ін.

Фундаментальний вплив на "Я-концепцію" має соціалізація. П. Бергер і Т. Лукман розглядають соціалізацію як всебічне і послідовне входження індивідів у об'єктивний світ суспільства чи окрему його частину [1, с.89]. І. Кон вважає, що соціалізація – це результат взаємодії людей у відповідній групі. Б. Паригін тлумачить соціалізацію як входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку [3, с.49]. Як зазначає А. Капська, соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у процесі яких формується унікальна, неповторна особистість [6, с.84]. Особливості змісту процесу соціалізації полягають у тому, що процес соціалізації передбачає відносно стихійний розвиток подій, який не завжди супроводжується цілеспрямованим впливом середовища і у процесі соціалізації особистості концентрується увага на соціальному середовищі, а не на особистості, тлумачиться його вплив на особистість.

Отже, завдяки соціалізації відбувається взаємодія людей. На думку Е.К. Економової, взаємодія – це процес впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхній взаємний зв'язок. Зв'язок між людьми неможливий без обміну інформацією, тобто обумовлює наявність відносин. Визначимо сутність поняття відносини. У психологічному словнику відносини розглядаються як взаємо розташування об'єктів і їх властивостей. У словнику психологічних термінів відносини – це система установ, очікувань та стереотипів, через які люди сприймають один одного [4, с.235]. І.В. Бужина акцентує на тому, що з поняттям "відносини" близько пов'язане поняття "взаємини". Під взаєминами варто розуміти особистісно значуще, образне, емоційне й інтелектуальне відображення людьми один одного, що показує їх внутрішній стан [3, с.368]. Л.М. Фрідман вважає, що під час взаємодії між людьми розвиваються, виявляються і формуються міжособистісні відносини, які мають назву спілкування. Отже, міжособистісні відносини – це спілкування між представниками суспільства у всіх його виявах: інтимне, дружнє, професійне спілкування тощо [2, с.80].

У психологічній науці виділяють дві загальні форми "Я-концепції" – реальну та ідеальну. Поняття реальна "Я-концепція" віддзеркалює уявлення особистості про себе, про те, який я є. Ідеальна "Я-концепція" – це уявлення особистості про себе, з урахуванням бажань, тобто відображення виразу "яким би я хотів бути" [1, с.32].

Є також окремі випадки "Я-концепції", а саме професійна "Я-концепція особистості" або "Я-професійне". У свою чергу професійна "Я-концепція особистості" також може бути реальною та ідеальною. А. Реан дає таке визначення: професійна "Я-концепція" – це уявлення особистості про себе як професіонала. Відповідно до цього визначення, на нашу думку, професійна "Я-концепція" майбутнього фахівця є уявленням особистості про себе як про фахівця у відповідній галузі та складається з ідеального образу "Я-професіонал", реального образу Я, дзеркального Я та професійної самооцінки фахівця. Ідеальний образ "Я-професіонал" включає в себе уявлення про те, яким повинен бути справжній професіонал. Такі уявлення особистість має у момент первинного, поверхового знайомства з професією, на етапі порівняння та ідентифікації себе зі значущими, успішними професіоналами-практиками (роль яких можуть виконувати



викладачі, видатні діячі тощо). "Я-реальне" у цьому випадку включає в себе уявлення про ті якості, які вже є для досягнення ідеального образу "Я-професіонал", і про ті, які ще недостатньо розвинені. Дзеркальний образ "Я-професіонал" включає в себе уявлення майбутнього фахівця про оцінку його особистісних якостей іншими професіоналами. Професійна самооцінка – уявлення фахівця про власну цінність як спеціаліста, тобто це оцінювальний компонент професійної "Я-концепції" [4, с.6].

Процес формування професійної "Я-концепції" майбутніх соціальних педагогів відбувається під час фахового навчання.

За Є.А. Іванченко, у цей період здійснюється засвоєння спеціальних навичок і умінь шляхом спілкування між майбутніми фахівцями і викладачами (у вигляді трансляції викладачем особистісного та суспільного професійного досвіду), адаптація до нового соціального статусу майбутнього фахівця [3, с.67]. Під адаптацією слід розуміти, на думку З.Н. Курлянд, професійну допомогу з боку викладачів майбутнім соціальним педагогам у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння ними майбутньої професії. Паралельно з цим має місце спілкування у мікросередовищі (відносини у колективі студентів, спілкування з друзями) тощо [1, с.103]. Особистість взагалі не може існувати без спілкування. Процес соціалізації, завдяки якому відбувається розвиток особистості, нерозривно пов'язаний з міжособистісними відносинами. Професійне становлення фахівця пов'язане з професійними міжособистісними відносинами, які є складовою міжособистісних відносин. Тому важливим моментом формування позитивної професійної "Я-концепції" майбутніх фахівців є розвиток їхніх професійних міжособистісних відносин.

Значимо, що головним орієнтиром для "Я-концепції" є "Я" іншої людини, тобто уявлення людини про те, що думають про неї інші: "Я-яким мене бачать інші" і "Я-яким я сам себе бачу" дуже подібні за своїм змістом.

«Я-концепція», за В. Нурковою, формується не безпосередньо в спілкуванні та оцінках інших, а на автобіографічних спогадах про вузьке коло таких оцінок (значущих) та своїх реакціях на них. Іншим механізмом формування "Я-концепції" є аналіз зафіксованих у пам'яті випадків з життя, на основі яких робиться висновок про наявні у суб'єкта риси характеру та якості особистості [1, с.41].

Незважаючи на те, що є багато підходів щодо визначення "Я-концепції" та механізмів її формування, дослідження професійної "Я-концепції" майбутніх фахівців шляхом розвитку міжособистісних відносин.

Такі дослідники, як І.П. Андрійчук, З. Становських, Є.В. Чорний досліджували проблему формування позитивної "Я-концепції" у процесі професійної підготовки соціальних педагогів. І.П. Андрійчук вважає, що модель особистості фахівця включає в себе важливі особистісні риси та якості, які вона об'єднує у поняття позитивна "Я-концепція", показниками якої є адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій контролю, відсутність суттєвих внутрішніх не рівноваг та особистісних проблем [2, с.54].

З. Становських проводив дослідження динаміки уявлень про себе та образу "Я-професіонал" в процесі професійного становлення соціальних педагогів. У результаті він з'ясував, що образ професіонала з часом навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим та структурованим. Згідно з його гіпотезою, кожний процес професійного навчання має містити можливість актуалізації кризи ідентичності [1, с.19].

Згідно з підходом Є.В. Чорного, професійна ідентичність характеризується поглибленістю у професійну самореалізацію. Головне завдання професійної підготовки психологів, на його думку, в актуалізації професійної ідентичності [2, с.36-39].

Особистість людини формується під впливом багатьох чинників. Однак брак спілкування у будь-якому вияві, дефіцит міжособистісних відносин призведуть до деградації та регресу розвитку особистості. Щодо професійних міжособистісних відносин, то базисом такого виду спілкування є загальні міжособистісні відносини. На думку З.Н. Курлянд, розвиток особистості трактується по-різному. По-перше, розвиток особистості – це процес прогресивних і послідовних змін, які призводять від нижчих до вищих форм життєдіяльності людини. І, по-друге, розвиток особистості – це процес формування людини як соціальної значущості в результаті її соціалізації [5, с.207]. Такі автори, як В.В. Давидов, О.М. Леонтьев вважають, що ознаками сформованої і розвинутої особистості є розумовий розвиток, розвиток творчих здібностей, уміння продуктивно, раціонально мислити та самостійно приймати рішення, розвиток і трансформація особистісних взаємовідносин, спроможність брати участь у економічному, політичному та соціальному житті суспільства тощо [1, с.78].

К.В. Недеялкова вважає, що розвиток особистості – це закономірні, позитивно спрямовані, якісні зміни рис, властивостей, характеристик особистості, що відбуваються внаслідок внутрішніх суперечностей, які виникають під впливом зовнішніх обставин. Формування особистості вона визначає як процес і результат розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх обставин, таких як виховання, навчання, соціальне середовище.



На кожному новому етапі розвитку соціально-економічних відносин у суспільстві, соціальне середовище містить певну, притаманну саме сучасному часу інформацію, яка є відображенням ціннісних орієнтацій кожного з поколінь [5, с.149].

П.Р. Ігнатенко вважає, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців – це ті потреби особистості, які можуть бути реалізованими у майбутньому, які усвідомлюючись, постають у вигляді цінностей.

Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця узгоджені з загальними ціннісними орієнтаціями особистості, потребами, рівнем домагань, з амбіціями майбутнього спеціаліста.

Адаптувавши вислів П.Р. Ігнатенка під фахове навчання, ми отримуємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців – це ті потреби, які він спроможний втілити у свою професійну діяльність, всі ті домагання, яких майбутній спеціаліст прагне досягти під час фахового навчання і з якими пов'язує свою професійну діяльність [3, с.208].

Як було зазначено, потреби є інтерпретацією ціннісних орієнтацій. Потреба – стан людини, створюваний зазначеною нею нуждою в об'єктах і діях, необхідних для її організації і розвитку, який виступає джерелом її активності, організує і спрямовує особистісні процеси, уяву і поведінку (за Т.Л. Обуховою). Отже, потребу можна задовольнити тільки цілеспрямованими діями. Ієрархія потреб майбутніх фахівців виглядає таким чином:

1. Потреба у визначенні професії за фахом.
2. Потреба в оволодінні професією за обраним фахом.
3. Потреба у реалізації професійних якостей особистості.
4. Потреба у професійному самовдосконаленні [1, с.81].

Отже, під час становлення професійної "Я-концепції" на рівні "Я-ідеального" відбувається становлення ідеального образу "Я-професіонал". Важливим процесом у цьому випадку виступає інтеграція знань у єдину картину (це може бути об'єднання особистісних рис відомих професіоналів), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації спрямовують особистість на установки досягнення цього образу, тобто спрямовують майбутнього фахівця на професійну самореалізацію.

Важливість професійних міжособистісних відносин полягає у тому, як викладач-професіонал буде спрямовувати потік інформації на свідомість майбутнього фахівця. Особливістю є те, що викладач повинен транслювати позитивну інформацію майбутньому спеціалісту, з метою формування позитивної професійної "Я-концепції". На рівні "Я-реального" відбувається:

1) стійке засвоєння професійних знань, формується реальний образ "Я-професіонал";

2) оцінка реального образу "професіонал" з погляду відповідності його ідеальному образу "Я-професіонал", професійне самовдосконалення, що є останньою сходинкою у ієрархії потреб майбутнього фахівця. Міжособистісні відносини відображаються в спілкуванні у вигляді замкненого кола: майбутній спеціаліст – викладач – професіонал [3, с.26].

На рівні "Я-дзеркального" відбувається відображення у свідомості майбутнього соціального педагога ставлення до його особистості інших професіоналів, причому в деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів. Звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значущих професіоналів. У цьому випадку професійні міжособистісні відносини виступають у вигляді стимулювання до вдосконалення особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, проаналізувавши наукову літературу з даної проблеми, ми зробили висновок, що «Я-концепція» – це адекватне сприймання власної індивідуальності, що пов'язана з позитивною сформованістю образів «Я-реального» та «Я-ідеального», які виступають не від'ємними складовими у становленні майбутнього фахівця.

У зв'язку з цим стало можливим виділити такі умови формування професійної "Я-концепції" майбутнього фахівця:

1. Формування в майбутніх фахівців ідеальної моделі "професіонал" за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслювання особистого і професійного досвіду викладача.

2. Актуалізація уваги особистості майбутнього фахівця на порівнянні свого реального та ідеального образів "Я-професіонал" за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем та майбутніми фахівцями.

3. Стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх фахівців для досягнення ідеального образу "Я-професіонал" [5, с.37].

Висновок. З огляду на зазначене вище, провідними соціально-педагогічними умовами формування професійної "Я-концепції" в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців є: втілення професіональних міжособистісних відносин у процес професійної підготовки; застосування особистісного підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; актуалізація професійної самосвідомості з метою фахового самовизначення для досягнення професійного самовдосконалення. Якщо зазначені вище психолого-педагогічні умови формування позитивної професійної "Я-концепції" майбутніх фахівців



втілювати у фахове навчання, то держава прийме у свої лави кваліфікованих, конкурентоспроможних, всебічно розвинутих, соціальних педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної "Я-концепції" особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: Автореф. канд. дис. – К., 2003. – 229 с.
2. Капська А.Н. Соціальна педагогіка. – К., 2002. – 256 с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2003. – 418 с.
4. Словарь психологических терминов / Под ред. С. Ю. Головина. – М., 2003. – 976 с.
5. Становських З. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів // 36. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції 16–17 травня "Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вузах"/ За ред. С.Д. Максименка. – К.: Тернопіль: Ніка-центр, 2002. – 49 с.

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Наталія Онищенко

(студентка II курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, старший викладач В. І. Куліш

Надзвичайно швидкий технічний прогрес, – і людині доводиться крокувати з ним в ногу, тим самим прискорюючи розвиток власної особистості. Якщо ще десять років тому людина дивувалась швидким змінам власної особистості, то зараз сміливо можна говорити про акселерацію.

Соціальне середовище є одним з визначальних факторів розвитку особистості та її соціалізації. Його вплив можна розглядати як один із головних формуючих чинників, що перетворюють індивіда на особистість, а в подальшому – на індивідуальність. Соціальне оточення особливого значення набуває в підлітковому віці, стаючи значимим у плані взаємовідносин підлітка з оточуючими, і з соціальним середовищем в цілому. Вияв особливостей підліткового віку опосередковується конкретними соціальними умовами і зміною місця підлітка в суспільстві. Таким чином, ми можемо спостерігати за негативними та позитивними проявами впливу соціального середовища на особистість підлітка. Як наслідок, негативні впливи загрожують деструктивними змінами у структурі особистості.

Проблема виховання важкої дитини все частіше стає однією із найбільш важливих у сучасному суспільстві. У зв'язку з цим виникає потреба у більш якісному та детальному аналізі елементів корекційної роботи із старшими підлітками, в поведінці яких спостерігаються тенденції девіантної поведінки. У підлітків з такими формами поведінки спостерігається ряд особливостей: неадекватний рівень самооцінки, високий рівень шкільної тривожності та прояви агресії.

Численна кількість науковців емпірично вивчали характерні особливості емоційно-вольової та ціннісно-нормативної сфери особистості підлітка. Серед них Б. Зейгарник, А. Маслоу, К. Левін, З. Фрейд, Е. Фромм, Ф. Бассіна. Ці та інші видатні науковці особливу увагу звертали на дефіцит системи ціннісних орієнтацій в області цілей та сенсу життя у старших підлітків. Тому, можна стверджувати, що девіація саме як форма поведінки знаходиться в прямій залежності від комплексного особистісного виховання, яке певним чином детермінує, направляє та забезпечує реалізацію девіантної поведінки [4].

Головну роль у виникненні девіантного типу поведінки відіграє поняття «тривоги». Емоційні проблеми породжують труднощі для підлітка у рефлексії, можливостях до саморегуляції в цілому.

У сучасній вітчизняній соціології інтерес представляє позиція Я. І. Гілінського, що вважає джерелом девіації наявність у суспільстві соціальної нерівності, високого ступеня розходжень у можливостях задоволення потреб для різних соціальних груп. Кожна з позицій має право на існування, тому що дає зріз реально діючих суспільних відносин.

Реан А.А. виділяє 2 популярних підходи до феномена агресії. Перший – етико-гуманістичний підхід. Агресія, у рамках цього підходу, розцінюється як зло, заподіяння шкоди іншій людині, як погодження, що суперечить позитивній сутності людей. Цей підхід розглянутий у гуманістичній психології, екзистенціальної і гуманістичній філософії. Християнська концепція людини також повинна бути віднесена до цього підходу. Ідеї гуманістичного підходу до феномена агресії, які йдуть до традиції християнського навчання: полюби ближнього свого як самого себе, любіть ворогів ваших і т. д. Інший, альтернативний підхід до феномена агресії – еволюційно-генетичний. У рамках цього підходу внутрішньо – видова агресія розцінюється як біологічно доцільна форма поводження, що сприяє виживанню й адаптації [2].

Відповідно до теорій соціального навчання, глибоке розуміння агресії може бути досягнуто тільки при звертанні пильної уваги [8]:

– на те, яким шляхом агресивна модель поведінки була засвоєна;



- на фактори, що провокують її появу;
- на умови, що сприяють закріпленню даної моделі поведінки.

Надмірний розвиток агресії починає визначати весь вигляд особистості, що може стати конфліктною, нездатною до свідомої кооперації і т. д. У життєвій свідомості агресивність є синонімом "зловмисної активності". Однак, сама по собі деструктивна поведінка "зловмисністю" не володіє, такою її робить мотив діяльності, ті цінності, заради досягнення і володіння якими активність розвертається [7].

Методологічну основу дослідження поведінки старших підлітків становлять соціологічні теорії, спрямовані на вивчення девіантної поведінки. До них відноситься і теорія соціальної аномії Е. Дюркгейма, яка розглядає поведінку, що відхиляється як внаслідок громадської дезорганізації, так і радикальних соціальних змін. У числі різних, однак взаємопов'язаних між собою чинників, що обумовлюють прояв поведінки, що відхиляється від загальноприйнятих суспільством норм, можна виділити такі (Л. Божович, М. Кле, Ф. Райс) [6]:

- індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда;
- психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання;
- соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в учбово-виховному колективі;
- особовий чинник, який, перш за все, виявляється в активно-вборчому відношенні індивіда до середовища спілкування, що віддається перевазі, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних дій сім'ї, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до саморегулювання своєї поведінки;
- соціальний чинник, що визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства.

Розглянемо детальніше останній чинник – соціальний, що забезпечує розгляд формування особистості старшого підлітка під зовнішнім, більш об'єктивним кутом.

Підлітковий вік – час становлення особистості, відповідальної за свої дії. У разі, якщо суспільство сприймає будь-яку свідому і цілеспрямовану діяльність особистості не досить схильно та об'єктивно, у підлітка зникнуть реальні можливості до аналізу та структурування своїх дій.

Середовище розглядають як сукупність умов живих організмів, в тому числі і людина. Поняття «середовище» має багато значень. Наприклад, домашнє середовище вважають колиска початку життя. Розвиток дитини забезпечується дружбою і любов'ю в стосунках з близькими. Особливого значення в збагаченні знаннями й життєвим досвідом має спілкування з батьками [5]. Формується потреба у спілкуванні з оточуючими, що стає найважливішим джерелом різнобічного розвитку особистості.

Соціальне середовище – сукупність громадських відносин, що утворює суспільство (спосіб життя, традиції, оточуючі людини, соціально-побутові умови, так як і сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов), домінуючі громадські ідеї й цінності. Сприятливим соціальної середовищем є те, де домінуючі ідеї й цінності спрямовані на розвиток творчої, ініціативної особистості.

Домашнє та соціальне середовище можуть впливати і негативно: пиятики і лайка у сім'ях, грубість і невігластво, волаюче приниження дітей, негативний вплив товаришів і друзів, особливо старших за віком й дорослих, усе негативне, що відбувається навколо підлітка.

Педагог, який не враховує вплив середовища, закриває очі або відторгає навіть можливість такого впливу або ж пасивно констатує випадковість факторних середовищних впливів на дитину, надає волю випадку, стихії, обставинам, що визначають становлення особистості – неминуче цурається виховання.

Соціальне середовище та особистість підлітка знаходяться у двосторонній взаємодії. Причому такий вплив буває як позитивним (соціальна творчість), так і негативним (соціальна патологія). Соціальне середовище диктує особистості підлітка свій набір норм існування, підліток же прагне слідувати (або не слідувати) цим нормам і правилам. На думку Н. Перешіної та М. Заостровцевої, на людину діє більше 200 чинників, що викликають соціально негативні наслідки [3]. Насправді їх ще більше, оскільки багато так званих позитивних чинників можуть сприяти розвитку соціально негативних форм девіантної поведінки (наприклад, позитивний індивідуалізм може за наявності певних обставин обернутися соціальним егоїзмом та ін.).

Суб'єктивні причини девіантної поведінки полягають у тому, що кожний віковий етап розвитку дитини не зводиться до чисто кількісно вимірюваних змін у свідомості та поведінці підлітків, а приводить до якісних змін у психіці. Тому підлітки часом краще розуміють один одного, ніж їх дорослі вихователі. Діти далеко не завжди схожі на своїх батьків. Розв'язати проблему допомагає читання психологічної та педагогічної літератури й постійний нагляд за підлітком, інакше виникають труднощі в спілкуванні з ним [1].

Для вирішення проблеми агресивності, прояву депресії та суїцидальних схильностей повинен бути втілений в життя симбіоз оточуючого середовища підлітка – суспільства – з рядом особливостей навчально-



виховного та освітнього процесів. Важливо стимулювати дитину до подолання труднощів, частіше використовуючи індивідуальні завдання, що підвищують відповідальність (з урахуванням індивідуальних особливостей) [10].

При роботі з агресивними підлітками, що показують у своїй поведінці яскраві прояви деструктивних нахилів потрібно користуватися низкою простих, але дієвих порад [9]:

1. Точне формулювання умов заохочення та покарання.
2. Опора на сильні сторони особистості.
3. Уникнення підкреслення невдач підлітка.
4. Показ задоволення діяльністю підлітка (в межах розумного).
5. Зміна стилю спілкування від м'якого, спокійного до ділового, ні в якому разі не підвищення тону (у разі підвищеної збудливості учня).

Підводячи підсумок сказаному, хочеться ще раз нагадати про важливість проблеми формування у підлітка схильності до агресивності та деструктивізму. Девіантна поведінка є наслідком невдалого процесу соціалізації особистості: у результаті порушення процесів ідентифікації й індивідуалізації людини, такий індивід легко впадає в стан «соціальної дезорганізації», коли культурні норми, цінності і соціальні взаємозв'язки відсутні, слабшають чи суперечать один одному. Такий стан називається аномією і є основною причиною поведінки, яка відхиляється.

Поведінка, яка відхиляється, часто служить підставою, початком існування загальноприйнятих культурних норм. Без неї було б важко адаптувати культуру до зміни суспільних потреб. Разом з тим питання про те, у якому ступені повинна бути поширена поведінка, що відхиляється, і які її види корисні, а саме головне – прийнятні для суспільства, дотепер практично не розв'язані. Якщо розглядати будь-які області людської діяльності: політику, управління, етику, то не можна цілком виразно відповісти на це питання. Разом з тим не усі форми девіантної поведінки вимагають настільки детального аналізу.

Агресивність у значенні «деструктивність» є не вродженою, а скоріше соціально набутою. На це впливають як суспільні фактори, так і середовище виховання самої особистості, де найбільш чітко формуються ціннісні орієнтації, потреби людини.

Одним із засобів профілактики агресивної поведінки підлітків є тренінг на формування агресивної поведінки у підлітків. І дуже важливо розглядати особистість підлітка не саму по собі, а в групі, до якої вона належить. Тим більше, що діяльність спілкування, яка стає провідною в цьому віці, можлива тільки в групі. Тому групова форма роботи з такою категорією підлітків є найкращою. Тренінг допоможе підліткам відчувати себе вільніше від усіх соціальних негараздів, сімейних проблем, а також дасть можливість досліджуванам усвідомити неадекватність своєї поведінки в різних ситуаціях та використовувати прояви агресії, які прийнятні у суспільстві, тобто адекватну форму поведінки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: "Питер", 1999. – 352 с.
2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
3. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. "Социальная педагогика". – М.: "Академия", 1999. – 440 с.
4. Демичева А. В. Особенности девиантного поведения молодежи в условиях трансформации украинского общества // Вивчення молоді на сучасному етапі: питання методології та методики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К.: А.Л.Д., 1996. – №2.
5. Кондратьев Н.Ю. "Психолого-педагогическая работа со школьниками девиантами" //Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4.
6. Майерс Д. Социальная психология. – СПб: Издательство "Питер", 1999. – 688 с.
7. Основы практической психологии. 2-е изд., – К., 1999. – 462 с.
8. Проект Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності //Педагогічна газета. – №6, 72 с. (червень) 2000р.
9. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности //Психологический журнал. – 1996. – №5.
10. Семенюк Л.М. "Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции". – М. – Воронеж: НПО "Модэк" 1996. – 96 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРІЇ

Марина Пилипенко

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Г.О.Горська

Актуальність теми. Вимоги, які висуває сучасний ринок праці до галузевої та професійної підготовленості випускника, зростають кожен день. Ці вимоги змінюються у зв'язку з постійним прискоренням темпу оновлення обладнання, прогресом технологій, ускладненням виробничих завдань.



Тому сучасна освіта має виховувати фахівців, які володіють уміннями і навичками, необхідними для задоволення потреб ринку праці; спеціалістів, готових до творчої професійної діяльності та постійного самовдосконалення.

На своєму життєвому та професійному шляху людина зіштовхується з різними науковими та практичними задачами, які вимагають творчого підходу до їх вирішення, що вимагає пізнання людиною не тільки зовнішніх властивостей об'єктів, а і їх внутрішніх зв'язків і відношень. Вміння мислити конструктивно є дуже важливим для суб'єкта будь-якої діяльності, зокрема для студентів, які навчаються за напрямком «Математика». У структурі професійних компетентностей особливості мислення майбутнього фахівця посідають ключове місце.

У процесі розв'язування задач конструктивної геометрії у майбутніх математиків формується здатність до творчої конструктивної діяльності, пошуку оптимальних рішень проблемних ситуацій, цілеспрямованого розв'язання складних колізій.

Об'єкт даного дослідження – феноменологія конструктивного мислення як механізму творчої діяльності.

Предмет дослідження – особливості розвитку конструктивного мислення студентів фізико-математичного факультету при вивченні конструктивної геометрії.

Мета даної статті: здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку конструктивного мислення у студентів-математиків засобами конструктивної геометрії.

Аналіз наукових досліджень даної проблеми. У психологічній літературі проблематика розвитку мислення широко представлена весвітньо відомими дослідженнями Г.Амстронга, М.Вертгеймера, Дж.Гілфорда, Ж.Піаже, Дж.Стернберга; тема формування творчого мислення розглядалася у роботах Г.С.Альтшуллера, Л.С.Виготського, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьова, О.К.Тихомирова, М.С.Смольсон та інші.

Своєрідні концепції мислення були представлені в різних психологічних школах, які досліджували механізми творчого процесу. Для прикладу: в асоціативній емпіричній психології мислення представлялось асоціативним за характером і інтроспективним за основним методом; гештальтпсихологія заперечувала елементарні психічні процеси і визнавала домінування їх цілісності над складом їх елементів, у тому числі і в мисленні; прихильники біхевіоризму представляли мислення як процес формування складних зв'язків між стимулами і реакціями, як становлення практичних умінь і навичок, пов'язаних із розв'язанням завдань; психоаналіз підпорядкував мислення, як і всі інші психічні процеси, мотивації.

Теоретичних поглядів на мислення завжди було багато, але всі психологи сходяться на тому, що мислення людини – це вища форма її пізнавальної діяльності. Мислення відображає буття в його суттєвих зв'язках і відношеннях, в його різноманітних опосередкуваннях. Таким чином, на думку С.Л.Рубінштейна, мислення дає можливість знати і судити про те, що людина безпосередньо не спостерігає і не сприймає. Воно дозволяє передбачити хід подій та явищ, результати і наслідки певних прогнозів та ін. [5].

Отже, мислення – це пізнавальний психічний процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих властивостях, зв'язках і відношеннях. Під час мислення людина здійснює переробку наявної інформації, відокремлює зовнішні, другорядні елементи, від основних, які відображають сутнісні ознаки досліджуваного явища.

Продуктивне мислення – це один з видів мислення, який характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності. Мислення може бути продуктивним тільки за умови опори на минулий досвід, хоча і перевершує його. Продуктивне мислення суттєво впливає на розумовий розвиток; сприяє самостійності виконання нових завдань, швидкому та глибокому засвоєнню знань; забезпечує можливість перенесення цих знань у відносно нові умови. Іншою яскравою ознакою продуктивного мислення є можливість отримання нових знань безпосередньо в процесі вирішення поставлених завдань, а не отримання їх ззовні. В результаті продуктивного мислення у суб'єкта мислительної діяльності формуються новоутворення когнітивного складу, виникають нові системи зв'язків, нові для нього якості розуму; поєднуються словесно-логічні та інтуїтивно-практичні компоненти мислительної діяльності.

Концепція продуктивного мислення, розкрита М. Вертгеймером, полягає в тому, що продуктивне мислення починається і функціонує у розв'язанні проблемної ситуації. Кульмінаційним моментом продуктивного мислення є миттєве «бачення» (розуміння) нової якості в новій структурі шляхом раптового «інсайту» («осаяння»). Відповідно до цієї концепції продуктивне мислення, творчі можливості розвиваються у процесі розв'язання проблемних задач [1].

Розробки таких учених як Т.В.Кудрявцев, Г.С.Костюк, О.М.Матюшкін, В.Н.Пушкін та ін. закликають розглядати розумову діяльність, спрямовану на вирішення нових завдань, як важливу форму підготовки учнів до творчості та творчої професійної діяльності. Для активізації процесу мислення необхідним є створення проблемної ситуації, що виявляється у творчій, пошуковій діяльності. Відповідно, засобом створення проблемної ситуації для активізації конструктивного мислення буде конструктивна



діяльність. Тому важливо в процесі підготовки майбутніх фахівців приділяти достатньо уваги розв'язуванню різних типів задач на конструювання.

Конструювання (від латинського слова *construere*) означає приведення у певне взаємне положення різних предметів, частин, елементів. Конструктивна діяльність – це практична діяльність, спрямована на отримання певного, заздалегідь задуманого реального продукту, відповідного його функціональному значенню. Конструктивне мислення визначається як процес розв'язування творчих задач на конструювання і характеризується створенням конструкції відповідної структури і функції.

Б.Ф.Ломов зазначає, що невід'ємною рисою конструктивного мислення є оперування просторовими уявленнями: зменшення, збільшення предмету, розуміння його форми, комбінування його елементів і т.п. [3]. Т.М.Третяк підкреслює, що конструктивне мислення спрямоване також на вивчення, відображення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов [6].

На прикладі конструктивної геометрії конструктивне мислення реалізується в умінні бачити невидимі лінії і частини фігур, вміння подумки розчленовувати їх, комбінувати і перетворювати (трансформувати), вміння підібрати необхідний метод перетворення за допомогою прогнозування його результату і оцінки доцільності даного перетворення. Продуктом вирішення конструктивних задач виступають нові образи, зображення геометричних форм на площині.

Конструктивна діяльність виявляється у структурно-функціональних та елементно-системних перетвореннях об'єктів (моделей, зображень). Таке перетворення здійснюється через порівняння, аналіз з подальшим уявним роз'єднанням і переміщенням частин цілісного графічного образу, маніпуляції з його елементами. Успішність творчого процесу зумовлена його послідовністю, етапністю перебігу, поєднанням релевантних розумових дій для вирішення конструктивної задачі.

Навички конструктивного мислення – це:

- вміння впізнати і виділити об'єкт (бачити істотне, абстрагуватися);
- вміння зібрати об'єкт з готових частин (синтезувати);
- вміння розчленувати, виділити складові частини (аналізувати);
- вміння видозмінювати об'єкт за заданими параметрами, отримуючи при цьому новий об'єкт із заданими властивостями;
- вміння бачити відношення між вже існуючими і ще не побудованими об'єктами (точки дотику, перетину і т.д.)
- здатність розуміти внутрішні (невидимі) зв'язки та відношення між об'єктами.

Т.М. Третяк виділяє наступні рівні розв'язування задач на конструювання в залежності від ступеня їх новизни для суб'єкта [6]:

- переструктурування інформації, яка дана, за допомогою структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого або побудованого) відповідно до заданих умов;
- цілковита перебудова (побудова) вихідної конструкції, опираючись на глибокий структурно-функціональний аналіз наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Основний механізм процесу мислення в даному випадку – аналіз через синтез, оскільки перетворення об'єкта (чи системи об'єктів) здійснюється на основі виявлення його нових властивостей через співвідношення (синтез) досліджуваного об'єкта з іншими об'єктами, тобто через включення його у нові зв'язки.

Залежно від конструктивно-технічних перетворень даного об'єкта чи ряду об'єктів елементарні комбінаторні дії певним чином об'єднуються між собою і становлять основу стратегії розв'язування задачі. В.О.Моляко визначає стратегію як домінуючу тенденцію в інтелектуальній поведінці суб'єкта, що розв'язує задачу. Стратегія передбачає вміння поставити і проаналізувати нову задачу, здійснити пошук найбільш вдалого способу розв'язання і саме розв'язування. Стратегія стосується механізмів, які керують процесом розв'язування і породжують послідовність виконуваних дій.

В.О.Моляко в результаті проведених досліджень виявив п'ять основних стратегічних форм конструкторської інтелектуальної діяльності [4]:

- стратегія комбінування – вміння створити з елементів цілісну структуру, поєднати наявні компоненти у нове;
- стратегія пошуку аналогів – аналогізування, під час якого мисленева діяльність направлена на побудову конструкції, аналогічної до тієї, яка береться за основу за певними ознаками; засобом реалізації аналогії є перенос;



- стратегія реконструюючих дій – здатність до пошуку антиподів, перетворення об'єкта у свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями;

- універсальна стратегія – пов'язана з відносно рівномірним використанням аналогізування, комбінування і, певною мірою, реконструювання; варіант, коли сполучення дій таке, що важко виділити перевагу однієї з них;

- стратегія випадкових підстановок – коли немає домінуючої тенденції й пошук ведеться ніби наосліп, без плану, або ж, принаймні, ні сам суб'єкт, ні сторонній спостерігач не можуть такі логічні зв'язки встановити. Здається, що пошук ведеться за випадковими орієнтирами.

З назв цих стратегій складається назва психологічної системи тренінгу конструктивного мислення, розроблена В.О. Моляко, – КАРУС.

Ця методика творчого пошуку виявилася прийнятною не тільки для сфери технічної творчості, на яку вона була спочатку орієнтована автором при її розробці, а й для вирішення проблем у будь-якій сфері творчості: наукової, художньої, соціальної, комунікативної, педагогічної та ін. Реалізація системи КАРУС з метою тренінгу передбачає не тільки навчання пошуку оптимальних рішень творчих завдань шляхом аналогізування, комбінування, реконструювання і т.д., але і вмінню вирішувати завдання в ускладнених і екстремальних умовах: при дефіциті часу, недостатній інформації, в умовах раптових заборон і обмежень та ін. [2].

У відповідності з концепцією стратегіальної організації творчої діяльності В.О.Моляко, конструктивне мислення як складова, чинник творчого процесу, пов'язане в першу чергу з розв'язуванням різного роду конструктивних задач, де передбачається перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

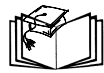
Процес розвитку конструктивного мислення, як показали дослідження, відбувається завдяки включенню особистості у творчу діяльність засобами творчого тренінгу. Основним засобом конструктивного мислення у творчому тренінгу є система творчих задач [2; 4; 6]. Задачі, в свою чергу, повинні відповідати певним вимогам, зокрема, бути винахідницькими як за предметним змістом, так і за психологічною сутністю, тобто, вони повинні передбачати самостійну постановку, виокремлення задачі з невизначеної проблемної ситуації, мати дивергентну структуру з можливістю поліваріантності розв'язків. На нашу думку, матеріалом для тренінгових вправ можуть бути задачі конструктивної геометрії.

Тренінгові вправи можливо використовувати як під час практичних занять з конструктивної геометрії, так і у формі спеціально організованого інтерактивного навчання студентів. Методичну основу тренінгу складають як система спеціально дібраних задач, так і зовнішні психолого-педагогічні умови: наявність орієнтувальної основи виконання завдання, вказівки, допомога, підказки. Внутрішніми психологічними умовами успішності в розвитку конструктивного мислення є інформаційний потенціал учасників – студентів: їх попередні знання, уміння, рівень уяви, операційна та мотиваційна складові мисленнєвої діяльності. Результатом такого тренінгу повинна бути сформована у суб'єкта система відповідних знань, необхідних для розв'язання задач на конструювання; комплекс навичок конструктивного мислення; закріплені у досвіді стратегії творчої діяльності, а також психологічна готовність до вирішення подібних задач (попередня установка, готовність до творчої діяльності, ставлення до неї та до себе).

Висновок можна зробити наступний: при підготовці фахівців будь-якої спеціальності, в тому числі студентів-математиків, дуже важливо приділити багато уваги тренуванню навичок конструктивного мислення. Особливо велику роль воно відіграє при вивченні студентами будь-якого курсу геометрії (від евклідової геометрії та стереометрії до топології і т.д.). Студенти, які не володіють достатнім рівнем розвитку конструктивного мислення, не можуть повністю оволодіти жоден з курсів геометрії в університеті та успішно працювати в обраній галузі в майбутньому. Тому система підготовки математиків-професіоналів має сприяти формуванню ефективних навичок конструктивного мислення, що стає можливим завдяки організації розвивальної роботи засобами тренінгу креативності в процесі навчальної діяльності студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Вступ. статья В.П. Зинченко / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 335 с.
2. Латиш Н.М. Развитие конструктивного мышления младших школьников / Н.М.Латиш // Наука і освіта. – 2012. – № 9 – С.128-132.
3. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф.Ломов – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. / В.А.Моляко – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л.Рубинштейн– М.: Педагогика, 1989, Т.ІІ. – 426 с.
6. Третяк Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості / Т.М.Третяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 18-20



МІСЦЕ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ТА ТЛУМАЧЕННЯ

Анастасія Романча

(студентка II курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, ст. викладач В. І. Куліш

Спілкування – це ключ, який при правильному його використанні дозволяє зруйнувати всі комунікативні бар'єри. Саме вміння зав'язати та підтримувати теплу розмову дає змогу людині розкритися та показати себе й зрозуміти інших. Та одних тільки слів замало, адже крім них наше спілкування переповнене жестами, мімікою, почуттями. І саме вони прикрашають і доповнюють наші слова.

Слід зазначити, що одним із найважливіших елементів спілкування є невербальне мовлення, адже воно якнайкраще передає стан оповідача й показує його ставлення до вас. Але, за статистичними даними 80 відсотків людей вважають, що вербальне спілкування "є важливішим" і доносить більше корисної інформації. Подібні думки мають право на існування, але вони є не досить правдиві. Саме тому, надзвичайно важливо довести іншу тенденцію: вказати на важливість невербальної комунікації у житті людини.

Невербальне спілкування – вид спілкування, для якого характерне використання невербальної поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передачі інформації, здійснення впливу на іншу людину. До таких засобів належить система знаків, які відрізняються мовними способами та формою їх виявлення. У процесі взаємодії вербальні й невербальні засоби можуть підсилювати або послаблювати дію один на одного. Мова невербального спілкування є мовою не лише жестів, а й почуттів. Люди використовують для комунікативного зв'язку цілу низку невербальних засобів: погляди, міміку, пози, жести тощо [1].

Надзвичайно, але вчені довели, що в процесах спілкування 60% – 95% інформації передається за допомогою невербального спілкування. Вчені розглядають 16 невербальних засобів спілкування – це рухи тіла, жести (рухи рук, ніг), просторове поле між співрозмовниками, вираз очей та направленість погляду, вираз обличчя, акустичні засоби (пов'язані з мовою і не пов'язані з нею), тактильні засоби (погик руки, поцілунки), посмішка, косметика, реакції шкіри (почервоніння, збліднення), запахи (парфуми, алкоголь), одяг та його колір, манери (наприклад, тримати сигарету) та ін. Саме тому доречно виділити своєрідну класифікацію невербальних засобів спілкування [2].

Першою серед невербальних засобів спілкування називають оптико-кінетичну систему, яка включає в себе жести, міміку і пантоміміку, рухи тіла, а також погляди. За словами Д. Фаста, мова тіла – це будь-який рух тіла або його частини, за допомогою чого людина передає емоційне послання зовнішньому світу. Вивчення мови тіла – це дослідження всіх його рухів – від свідомих до несвідомих, від тих, що характерні для певних етнічних та соціальних культур, до тих, за допомогою яких переборюються всі культурні перешкоди. Ставлення людини до співрозмовника добре передає його поза. Якщо один співрозмовник тягнеться до іншого, ловить його погляд, робить скуті жести, то можна сказати, що підлеглий прилаштовується знизу до свого начальника. Якщо людина намагається виглядати вищою за свого співрозмовника, споглядає на нього гори, демонструє самовпевненість, то можна сказати, що вона прилаштовується згори, грає роль покровителя. Якщо обидва співрозмовники (навіть незалежно від зросту, віку) тримаються спокійно, впевнено, демонструють повагу одне до одного, то вони прилаштовуються нарівні [3].

Є кілька положень голови, які передають настрій та ставлення співрозмовника. Так, якщо голова у нього поставлена прямо і він робить маленькі кивки нею, отже, він уважно слухає. Якщо співрозмовник нахилив голову трохи вбік, це означає, що у нього прокинувся інтерес до предмета розмови. Якщо ж він нахилив голову вниз, то це означає, що він ставиться до розмови негативно, навіть осуджуючи [2].

Міміка – це експресивно-виразні рухи різних частин обличчя людини (особливо очей, рота), які передають психологічний її стан у певний момент часу.

Пантоміміка – це система виразних рухів людини, за допомогою яких вона демонструє іншим людям свій внутрішній психофізіологічний стан, або показує своє особисте ставлення до того, що відбувається з нею та навколо неї. Навіть існує театр пантоміміки, де зміст передається за допомогою кінесики. У балеті артисти тільки рухами тіла передають свої почуття, розповідають про кохання, страждання. І їх добре розуміють, хоча вони не промовляють жодного слова. Жести – це рухи тіла, які передають внутрішній стан людини і несуть інформацію про її думки, переживання, а також про її ставлення до того, що відбувається з нею та навколо неї. Автор книжок про невербальні компоненти спілкування Д. Левіс виділяє чотири типи жестів залежно від їх призначення: жести-символи (наприклад, жест, що створює за допомогою великого та вказівного пальців букву "о", в США означає "все добре", у Франції – "нуль", в Японії – "гроші"); жести-ілюстратори (мова доповнюється рухом руки у певному напрямку і діапазоні; жести-регулятори (наприклад,



традиційний потиск руки, кивок головою та ін.); жести-адаптори, які передають почуття та емоції (в українців є навіть опис одного з таких жестів – "почухав потилицю"). У дослідженнях М. Аргайла вивчалися частота жестикуляції в різних ділових культурах і встановлено, що протягом однієї години фіни використовують жести 1 раз, італійці – 80, французи – 120, а мексиканці – 180 разів [3].

Найбільше роздратування викликає жест "вказівного персту" – це як кийок, за допомогою якого змушують іншу людину підкорятися.

Дослідження показали, якщо група людей слухає лекцію або промову зі схрещеними на грудях і міцно стисненими руками, то їх увага та сприйняття інформації знижуються на 40 %, а більшість думок має негативний характер [3].

Велику роль у спілкуванні відіграють очі людини. Саме завдяки ним встановлюється перший контакт між незнайомими людьми. Направленість погляду та його довжина, частота поглядів – все це має значення для співрозмовників. Коли людина говорить, вона звичайно рідше дивиться на співрозмовника, ніж тоді, коли його слухає. Якщо двоє співрозмовників спокійно дивляться один одному в очі, то вони починають відчувати довіру і взаємну симпатію.

Неприятнь певною мірою пов'язана з тим, що люди не бачать один одного і рідко спілкуються за принципом "очі в очі". Люди здавна знали, що поглядом можна позитивно або негативно вплинути на іншого. Завжди говорили: "очі бігають", "очі випромінюють блискавки", "затмарені очі", "недобрі очі" тощо. Неприємно розмовляти з людиною, яка не дивиться на співрозмовника, весь час "відводить очі". А деякі люди під час переговорів навіть одягають темні окуляри, щоб очі не видавали їхніх справжніх думок.

Успіх спілкування віч-на-віч залежить від направленості поглядів та їх довжини. Спеціалісти кажуть, що діловий погляд – це, коли дивитися на лоб трохи вище від очей співрозмовника. Якщо погляд фіксується нижче від рівня очей співрозмовника – то це соціальний погляд, а якщо нижче від підборіддя – це інтимний погляд. Тому, прагнучи успіху, дуже важливо навчитися під час ділових бесід та переговорів контролювати вираз та направленість своїх очей [2].

Окрему систему – **праксодіку та екстралінгвістику** – становлять невербальні засоби, що стосуються голосу та його вокалізацій, – інтонація, гучність, темп, тембр, тональність, а також вкраплення у голос – сміх, плач, покашлювання, дикція тощо. Завдяки таким особливостям голос людини неначе проникає у душу співрозмовника, передаючи йому потрібну думку. А. Макаренко зізнавався, що педагогом відчув себе тільки тоді, коли зміг той самий наказ віддавати двадцятьма різними інтонаціями [1].

Розповідають, що один італійський актор, перебуваючи на гастролях у Польщі, якось прочитав монолог. Слухачам здалося, що це був монолог страшного злочинця, який розкаюється у скоєному і щиро просить вибачення. На очах багатьох із слухачів з'явилися сльози. Потім з'ясувалося, що актор не підготував запасного номера і просто італійською мовою вимовляв цифри від одиниці до сотні, але з різними інтонаціями і жестами.

Володимир Висоцький своєю хрипотцею і високою емоційністю перетворював прості за змістом слова в душевний надриг, змушуючи інших людей подивитися по-іншому навколо себе. Відомо, що французи не сприймають підвищений тон і при виборі партнера перевагу віддають тому, у кого голос буде м'яким і негучним. Високий тембр голосу стомлює і дратує. Не бажано говорити дуже швидко, також і дуже повільно. Спеціалісти вважають, що середній темп мовлення повинен становити 100–120 слів на хвилину [5].

Особливою серед невербальних засобів є **проксеміка** або система організації простору і часу спілкування. Автор проксеміки Е. Холл назвав її "просторовою психологією". Спеціалісти виділяють чотири просторових зони, яких людина свідомо чи несвідомо дотримується при спілкуванні.

Перша зона – інтимна (від 15 до 46 см). Це саме та зона, яку людина найбільше оберігає. У ній можуть знаходитися, крім суб'єкта, лише найбільш близькі йому люди, тобто ті, з ким у нього тісний емоційний контакт.

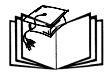
Друга зона – так звана особиста (від 46 до 120 см). Це та відстань, на якій люди звичайно розміщуються на раутах, вечірках, під час дружніх зустрічей.

Третя зона – соціальна (від 120 до 360 см). Таку відстань ми намагаємося зберегти в міжособистісному спілкуванні з малознайомими людьми, зокрема, на роботі.

Четверта зона – громадська (понад 360 см). Це та відстань, на якій бажано знаходитися лектору та оратору [4].

Вибір дистанції залежить від взаємин між людьми – як правило, людина стає ближче до тих, кому симпатизує. Друзі завжди стають поруч, конкуренти, як правило, подалі і так, щоб між ними щось знаходилося, наприклад, стіл. Нового співробітника оточення спочатку тримає на дистанції соціальної зони, і тільки коли добре пізнає його і прийме в свою групу, то дозволить знаходитися у межах особистої зони.

Слід зазначити, що люди, які проживають на густо заселеній території, під час спілкування знаходяться близько один від одного. Ті, що проживають на відносно малозаселеній території, спілкуючись, розміщуються на значній відстані один від одного. Так, латиноамериканці вважають, що житель Північної Америки тримається холодно і відчужено. Коли латиноамериканець підходить до північного сусіда, щоб



поговорити з ним, той відходить від нього. Річ у тім, що американець не любить, щоб до нього торкалися, для нього зручною відстанню між ним та співрозмовником буде не менш як 75 см. А для латиноамериканця та японця така відстань є дуже далекою для важливої розмови. У міських жителів особиста просторова оболонка становить 46 см, і саме на стільки сантиметрів вони відводять руку від тіла для потиску. Люди, які виростили в сільській місцевості, де щільність населення невисока, мають просторову оболонку до 1,2 м і саме на таку відстань подають руку, вітаючись.

Люди, які виростили в малозаселених місцевостях і потребують великої просторової зони, здебільшого за руку не вітаються, а махають один одному рукою на відстані. Для того щоб усамітнитися, арабу достатньо закрити очі й поглинути в себе (не звертаючи уваги на присутніх), а німцю обов'язково для цього потрібні двері. Під час війни німецьких полонених поселяли по 4 чоловіки в кімнату. Але вони відразу починали будувати перегородки, щоб у кожного був якийсь замкнений простір навколо нього [5].

Проксеміка включає не тільки дистанцію, а й орієнтацію людей у просторі. За європейськими правилами етикету в кафе чи ресторані кращим є те місце, коли за спиною відвідувача знаходиться стіна. Це створює найбільший стан захищеності і комфорту.

Психологами доведено, що у людини навіть підвищується серцебиття, якщо вона сидить спиною до відкритого простору. Слід зазначити, що правильне трактування невербальної комунікації передбачає врахування таких чинників:

- конгруентність слів та невербальних сигналів. Якщо слова і жести не конгруентні, люди більше довіряють невербальній комунікації, ніж вербальній;
- контекст, у якому функціонують невербальні сигнали. Йдеться про те, що один жест може мати різне тлумачення за різних ситуацій, обставин;
- сукупність невербальних сигналів. Оскільки жести, як і слова, можуть мати кілька значень, висновок слід робити, спираючись не на один невербальний сигнал, а на їх сукупність;
- індивідуальні, психофізіологічні властивості людини (стан здоров'я та його вплив на використання невербальних сигналів);
- соціальний статус людини в суспільстві, а також її соціальні ролі. Роль може бути справжньою або удаваною для маскування;
- національні та регіональні особливості невербальної комунікації;
- власний стан і досвід. Застосовувати їх слід обережно, трактуючи невербальні сигнали співрозмовника [5].

Отже, мова нашого тіла, в порівнянні з іншими вербальними (мовними) засобами спілкування, є унікальною. Якщо уявити, що саме вона несе від 60 до 80 відсотків переданої співрозмовнику інформації, легко зрозуміти необхідність в інтерпретації цього способу контакту. Якщо ми бажаємо бути впевненими, що точно зрозуміли людину, ми повинні поєднати в одну загальну картину інформацію від тіла і певні словесні вирази.

Цікавий зовсім нескладний експеримент, проведений психологами, демонструє нам різницю в сприйнятті невербальних жестів у чоловіків та жінок. Таким чином, аудиторію, яка складалася з одружених пар, розділили на дві групи за статевою ознакою і дали переглянути відеозаписи різних варіантів плачущих немовлят. Потім попросили пояснити їх значення. Більшість жінок, у яких були діти, безпомилково розшифрували їх (голод, мокрі пелюшки, біль і т.д.), у той час як чоловіки не бачили у варіантах плачу особливої відмінності. Це дозволило зробити висновок, що жінки, як більш чутливі та наглядові, легше інтерпретують невербальні жести. Чоловікам це зробити важче, їм потрібна конкретика, а не сентиментальні переживання. Звичайно, трапляються й винятки [6].

Зробивши висновок з усього вище сказаного, можна сміливо стверджувати те, що спілкування – це свого роду мистецтво, яке має свої правила, закони й таємниці. І саме знання всіх цих нюансів допомагає людині якнайкраще зрозуміти своє оточення й себе самого. Невербальне спілкування набагато краще відкриває людину, ніж звичайні слова, адже особливістю мови знаків є те, що її виявлення обумовлене імпульсами нашої підсвідомості і відсутністю можливості підробити ці імпульси. Знання правильного трактування рухів, міміки, жестів та положення тіла в просторі є важливим не лише у роботі психологів, подібне вміння має стати невід'ємною частиною життя кожного поважаючого себе громадянина, адже саме ці знання можуть врятувати кожного із нас від провокацій, брехні та злоби. Уміння читати мову тіла дає можливість зрозуміти істинні значення слів того, хто говорить. Невербальне спілкування дає змогу зробити певні висновки про особистісні якості співрозмовника, про стосунки учасників взаємодії, ставлення до розмови. Уміння розшифровувати такі сигнали під час спілкування допомагає оцінити ступінь достовірності інформації, поданої у словесній формі. Саме тому, невербальне спілкування ніколи не втрапить свою значущість та актуальність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Комунікативний простір міжособистісних відносин // Вісник Прикарпатського університету. Серія: філософські і психологічні науки. 2003. Вип. 4.



2. Парыгин Б. Д. Анатомия общения.: Учеб. пособие. – СПб.: изд-во "В. А. Михайловича", – 1999. – 301 с.
3. Обран-Лембрик Л. Е. Соціокультурні та етносоціологічні особливості спілкування // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано – Франківськ, 2003. Вип. 8. Ч. 2.
4. Браим И.Н. Этика делового общения. – Минск.: "Жизнь", – 1996. – 361 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения. – Москва.: "Тарту", – 1974. – 99 с.

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Катерина Руда

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – канд. пед. наук доцент Кравцов В.О.

Інтенсивний розвиток сучасного українського суспільства зумовлює глибокі соціально-економічні та культурні перетворення, оновлення освітньої парадигми, що висувають принципово нові вимоги до підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі.

Завданням соціально-педагогічної освіти в Україні є підвищення рівня гуманізації соціального захисту, соціального виховання та підтримки незахищених верств населення, набуття молодим поколінням соціального і професійного досвіду, забезпечення високоякісними фахівцями соціальної та освітньої сфер. В Україні соціально-педагогічна робота є специфічною галуззю суспільного виробництва і тому потребує цілеспрямованого наукового та кадрового забезпечення.

Професійна діяльність науковців з соціальної педагогіки регламентована такими законодавчими документами: Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», Закон України «Про соціальні послуги», Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», лист Міністерства освіти і науки України від 02.08.2001 р. «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів».

Важливим завданням системи фахової підготовки у вищому навчальному закладі є формування у майбутніх соціальних педагогів системи позитивної мотивації до праці, готовності до виявлення ініціативи та конкурентоспроможності, до самореалізації в умовах ринкових відносин. Тому, процес фахової підготовки у вищому навчальному закладі має передбачати не тільки оволодіння майбутніми соціальними педагогами системою глибоких знань, трудових умінь і навичок, а й формування в них професійної позиції задля успішної реалізації особистих інтересів та інтересів суспільства. Адже, професійна позиція, визнається важливим показником професійного розвитку, характеристикою, що визначає вибір суб'єктом свого професійного шляху, здійснення діяльності й поведінки.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість зумовили вибір теми роботи «**Сутність та зміст професійної позиції майбутнього соціального педагога**».

Мета статті: обґрунтувати наукові підходи до визначення сутності, змісту і структури професійної позиції майбутнього соціального педагога.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити сутність поняття «професійна позиція».
2. Охарактеризувати критерії та показники професійної позиції майбутнього соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Понятійно-категоріальний апарат дослідження проблеми формування професійної позиції майбутнього соціального педагога характеризується такими поняттями, як «позиція» («позиція особистості»), «професійна позиція».

«Позиція» як міждисциплінарне поняття має багато значень, які відображають різні аспекти досліджуваного феномену. Термін «позиція» ввів у науковий обіг австрійський лікар, психолог, А. Адлер.

Багатоаспектність визначення поняття «позиція» полягає в різних контекстах: філософському, соціологічному, психологічному та педагогічному.

Позиція у філософії, як основа професійної позиції зокрема, виступає в якості позиції як точки зору, твердження, переконання, ролі; позиції людини, яка виховує і навчає; позиції як способу прояву і самоздійснення особистості; позиції як світогляду, сповненого духовно-моральним, ціннісним, етичним, практиологічним та художньо – естетичним змістом [3, 76].

У соціологічному аспекті позицію розглядають як узагальнену характеристику положення індивіда у статусно-рольовій внутрішньо груповій структурі [8, 102].

«Позиція» у психологічних досліджень розглядається в межах особистісного, діяльнісного та суб'єктного підходів і виступає в якості: позиції особистості як суб'єкта діяльності; активної трудової позиції; поєднання когнітивної, мотиваційної, емоційної та інших психологічних сфер особистості; системи



ставлень до оточуючої дійсності; професійної позиції як результату професійного розвитку особистості [2, 19].

Професійна позиція педагога в педагогічному контексті постає як система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності.

Важливу роль у професійній діяльності відіграє професійна позиція, яка визначає особистісне ставлення до тієї діяльності, якою займається людина, до себе самого у цій діяльності. «Людина може жити своєю професією тільки тоді, коли вона прагне пізнати через неї саму себе, і саме таким шляхом вона може принести найбільшу користь суспільству», – писав Ш. О. Амонашвілі [1, 27]

На основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми, обґрунтування функцій професійної позиції соціального педагога у роботах науковців М. Боритка, В. Сластьоніна, Ю. Куницької, Л. Красовської, О. Подолянюк, О. Руденко та ін. визначено такі функції професійної позиції майбутнього соціального педагога: світоглядна, мотиваційна, професійної соціалізації, само ідентифікації, рефлексивна, діяльнісно-перетворювальна, мобілізаційна, регулятивна, функція самопрезентації.

Мотиваційна функція – полягає в розвитку інтересу майбутніх соціальних педагогів до освоєння взірців професійної поведінки, традицій, цінностей педагогічної професії, набуття знань і практичних умінь, необхідних для успішної професійної діяльності.

Функція професійної соціалізації – забезпечує відповідність професійної позиції майбутнього соціального педагога соціальному запиту до особистості педагога, умовам культурного розвитку суспільства, соціальним цінностям.

Функція самоідентифікації – самовизначення студента щодо особистісної професійної позиції на основі аналізу існуючих практик.

Рефлексивна функція зумовлює розвиток у студентів вищого навчального закладу здатності здійснювати усвідомлений аналіз й оцінку власного професійного саморозвитку, рефлексивних здібностей в осмисленні знань соціально-гуманітарного та професійно зорієнтованого циклу, уявлень про образ педагога та його позицію.

Діяльнісно-перетворювальна функція зумовлює розвиток у студентів умінь реалізовувати на практиці різні типи педагогічних позицій з урахуванням принципів активності і творчості.

Мобілізаційна функція професійної позиції майбутнього соціального педагога передбачає постійну особистісну включеність студента в педагогічну діяльність як суспільно-культурне середовище, утвердження своєї суб'єктності в педагогічній взаємодії.

Регулятивна функція полягає у контролі поведінки, почуттів і емоцій через прояв позиції.

Функція самопрезентації виявляється в трансляції педагогічних цінностей в процесі життя і діяльності; особистісних умінь фахівця, його компетентності з метою самовдосконалення й з метою відповідності нормам суспільного, культурного та освітньо-професійного середовища.

Н.М. Боритко у ролі провідних факторів становлення професійної позиції включає:

- професійну рефлексію (осмислення своєї професійної діяльності),
- професійну самооцінку (усвідомлення, співвіднесення себе, своїх смислів з обставинами зовнішнього світу, із соціокультурними цінностями, оформлення в цьому процесі смислів у цінності як регулятори професійної поведінки і діяльності),

- професійну самосвідомість (виділення себе з об'єктивного світу, усвідомлення власних здібностей і можливостей приймати самостійні рішення і вступати на цій основі в свідомі професійно-педагогічні відносини, нести відповідальність за прийняті рішення і дії).

Структурні компоненти професійної позиції майбутнього соціального педагога: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивно-діяльнісний. Виділяють співвідносні критерії, логічно відповідні кожному компоненту: когнітивному компоненту відповідає когнітивний критерій, ціннісно-мотиваційному – мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-діяльнісному – поведінковий.

Когнітивний критерій професійної позиції майбутнього соціального педагога становить характеристику рівня його загальної обізнаності в професійно-педагогічній сфері (важливі загальнопедагогічні знання [4, 219] та знання особливостей особистісного професійного становлення [4, 220], характеризує його світоглядний потенціал і сукупність уявлень про педагогічну позицію, її особливості й механізми розвитку.

Когнітивний критерій включає такі показники: уявлення про цінності, мотиви й цілі педагогічної діяльності; основні вимоги до сучасного соціального педагога; психолого-педагогічні знання; знання про сутність, структуру, типи професійної позиції майбутнього соціального педагога; форми та методи саморозвитку професійної педагогічної позиції.

Мотиваційно-ціннісний критерій професійної позиції майбутнього соціального педагога дає уявлення про цінності й мотиви професії, характеризує професійні погляди й установки. Цей критерій виражає індивідуальне ставлення особистості до своєї професії, до себе в ролі й статусі соціального педагога,



визначає рівень прийняття обраного фаху; ступінь відповідальності обраній професії, що ґрунтується також на емоційних характеристиках особистості майбутнього соціального педагога; рівень усвідомлення студентами цінності професійної позиції для успішного виконання соціальної діяльності та їхню внутрішню психологічну налаштованість на оволодіння професією «соціальний педагог» та на розвиток власної професійної позиції.

Показниками цього критерію є: ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності; ціннісне ставлення до дитини як найвищої цінності; ціннісне ставлення до себе як до майбутнього соціального педагога; наявність мотивації до професійної діяльності; задоволеність обраною професією [4, 219].

Поведінковий критерій професійної позиції майбутнього соціального педагога виявляє характеристики особистості студента як активного суб'єкта діяльності, що виявляються в поведінці як прояві особистісного ставлення студента до обраного фаху. Цей критерій характеризується такими показниками: умінням аналізувати свої особистісні риси з позицій вимог професії, здійснювати рефлексію власної діяльності, реалізовувати різні типи професійних позицій, визначати їх ризики та обмеження, виявляти емпатію [6, 163].

Отже, на основі проведеного аналізу наукових підходів щодо визначення таких понять як «позиція» і «професійна позиція», можна зробити висновок, що позиція – це твердження, переконання, яка виступає умовою розвитку особистості, способом прояву активності і впливає на свідомість особистості. В свою чергу, «професійна позиція» являє собою відношення до призначення своєї професії, а також це єдність професійної свідомості і професійної діяльності особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвілі Ш.А. Особистісно-гуманна основа педагогічної професії. – М., 1990. – С. 27
2. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А.А. Бодалев // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – 192 с
3. Канке В.А. Філософія / В.А. Канке. – М.: Логос, 2007. – 276 с
4. Літовка О. П. Зміст та структура професійної позиції майбутніх учителів / О. П. Літовка // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. Сумського держ. пед. ун-ту імені А. С. Макаренка. – 2011. – № 6 – 7. – С. 219 – 227.
5. Токарская Н.М. Социология труда / Н.М. Токарская, И.С. Карпикова. – М.: Логос, 2006. – 208 с

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Людмила Соболев

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Г.О.Горська

Останнім часом дитяча гіперактивність стала болючою проблемою для батьків і педагогів. У багатьох країнах проблема порушень поведінки, зокрема, гіперактивності набула загальнонаціонального статусу. За даними багатьох медико-психологічних досліджень, частота ГРДУ (гіперактивний розлад з дефіцитом уваги) серед дітей дошкільного віку збільшується з кожним роком.

Дитяча гіперактивність – досить розповсюджене явище, якому потрібно приділяти належну увагу. Зараз є велика потреба у вихователях дошкільних закладів освіти, соціальних педагогах, практичних психологах, які повинні знати, як спілкуватись з гіперактивною дитиною, вміти працювати з такою категорією дошкільників.

Проблемою гіперактивності переймалися лікарі і педагоги ще у XIX столітті. Лікар Г. Хоффман подав опис збудженої поведінки однієї дитини, а наприкінці століття вийшла книга під назвою «Недоліки в характері дитини» В. Шульца, в якій він характеризував цілу групу дітей із занадто активними і важкими рисами поведінки. На початку наступного, XX століття лікар Д. Штиль розкрив особливості гіперактивної поведінки дітей не як проблему виховання, а як явища з біологічною основою. Він стверджував, що такий синдром більш притаманний хлопчикам, ніж дівчаткам. Подальші дослідження Е. Бонда, Дж. Парtridge надмірної рухливості дітей привели до того, що таку патологію почали пов'язувати з пошкодженнями головного мозку. П. Левін у 1938 році дослідив, що тільки легкі форми гіперактивності дітей раннього віку пов'язані з впливом виховання батьків, а інші випадки важких порушень виникають через пошкодження мозку.

У другій половині XX ст. системні дослідження гіперактивності дозволили розкрити органічні чинники цього розладу, удосконалити критерії і засоби його діагностики, розробити психокорекційні програми та систему психологічної допомоги таким дітям. Теоретико-експериментальні дослідження ГРДУ з позицій патогенетичного, клінічного підходу активно ведуться у зарубіжній науці (Р.Барклі, Дж.Бідерман, П.Бейкер, Дж.Глетчер, Л.Гольдман, Дж.Джілліс, С.Клементс, Дж.Патрідж, М. Раттер, С.Сандберг та ін.);



вітчизняні дослідження здебільше стосуються психолого-педагогічних аспектів вивчення проблеми дитячої гіперактивності (І.П.Брязгунов, В.І. Гарбузов, С.Ю.Головін, М.М. Заваденко, О.К. Лютова, Г.Б. Моніна, А.Л.Сиротюк, Ю.С. Шевченко Л.О. Ясюкова). Проте, й досі бракує програм дієвого комплексного впливу на дітей з поведінковими розладами, ефективних для застосування в умовах дошкільних навчальних закладів.

Тому *метою нашого дослідження* є теоретичний огляд та обґрунтування комплексної системи психокорекційних заходів для дітей дошкільного віку з ГРДУ.

Прояви синдрому гіперактивності можуть турбувати батьків з перших днів життя немовляти: діти часто мають підвищений м'язовий тонус, надмірно чутливі до всіх подразників (світлу, шуму), погано сплять, під час неспання рухомі і збуджені. У 3-4 роки виразною стає нездатність таких дітей зосереджено займатися чим-небудь, вони не можуть спокійно слухати казку, не здатні грати в ігри, що вимагають концентрації уваги, їх діяльність носить переважно хаотичний характер, їм складно регулювати свій емоційний стан і доволно організовувати свою діяльність. Гіперактивні діти мають серйозні проблеми в соціальній взаємодії з однолітками, вихователями та батьками.

Причини й механізми розвитку синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги складні й залишаються недостатньо виявленими, незважаючи на велику кількість досліджень. Але найбільш поширені фактори ризику для формування гіперактивної поведінки:

- генетична схильність (спадковість);
- біологічні (родові травми, органічні ушкодження мозку малюка під час вагітності);
- соціально-психологічні (алкоголізм батьків, мікроклімат в сім'ї, умови проживання, неправильна лінія виховання).

Сучасне тлумачення гіперактивності визначає даний феномен як порушення, викликане мінімальною мозковою дисфункцією, що характеризується надмірною активністю, дефектами концентрації уваги, імпульсивністю в соціальній поведінці й інтелектуальній діяльності, проблемами у взаєминах з оточуючими, труднощами у пізнавальній діяльності [6]. Усі вказані ознаки викликають проблеми в поведінці дитини, можуть стати в подальшому джерелом розвитку девіантної поведінки та численних дисгармоній у подальших етапах онтогенезу.

Вихідним пунктом практичної допомоги дітям з ГРДУ є діагностика психологічних особливостей, яка здійснюється шляхом спостереження за поведінковими проявами дітей, а також передбачає поглиблене обстеження психічних функцій. Тому особливості дитячої гіперактивності розглядаються нами як основні критерії, за якими здійснюється диференціація різних категорій дошкільників.

Виділяють такі особливості дитячої гіперактивності [3; 5; 7]:

Особливості моторно-рухового розвитку: незручність рухів; порушення координації й гармонійності рухових комплексів: дитина здатна робити певні рухи, але не може скласти з них гармонічного цілого; загальна підвищена активність, утруднення в освоєнні рухів; синкінези – зв'язаність цілеспрямованих рухів з рухами кінцівок тіла, мови і т.д.; підвищена м'язова напруга, підвищений м'язовий тонус.

Особливості уваги, пам'яті й контролю: короткочасна концентрація уваги; слабка концентрація уваги; розосередження уваги; ригідність уваги (погана здатність до переключення); можлива погана пам'ять, персеверації (не може відірватися від певного предмета або способу розв'язку).

Особливості емоційної сфери: збудливість, апатія, невпевненість, внутрішнє напруження, емоційна лабільність, зміна настрою, негативізм, почуття страху, агресивність.

На основі зазначених ознак нами складено перелік діагностичних симптомів гіперактивності у дітей:

- непосидючість, непотрібні рухи рук, ніг;
- не може спокійно сидіти, коли цього вимагають обставини;
- легко відволікається на сторонні предмети;
- не може почекати черги під час гри з дітьми і в інших ситуаціях (на заняттях, під час екскурсій, свят);
- на запитання часто відповідає не думаючи, не дослухавши їх до кінця;
- дитині важко бути уважною під час виконання завдань або гри;
- часто переходить від однієї незавершеної справи до іншої, які теж не завжди доводять до кінця;
- не може грати тихо, спокійно;
- балакучість;
- заважає іншим (втручається в справи, ігри інших, заважаючи їм);
- складається враження, що дитина не чує того, що їй кажуть;
- часто губить речі
- іноді робить небезпечні вчинки, не задумуючись про наслідки (вибігає на вулицю, не озираючись по сторонах).

Зважаючи на труднощі у спілкуванні та вихованні таких дітей, доцільною є рання діагностика, яка здійснюється у дошкільних закладах і, в першу чергу, у сім'ї. Після діагностичного етапу потрібно якнайшвидше приступати до корекції синдрому гіперактивності. Для цього батькам потрібно звернути увагу



на симптоми, що насторожують, і звернутися до кваліфікованого спеціаліста. Корекція гіперактивності дошкільників відбувається в ігровій формі, фахівець допомагає малюкові відшукати той внутрішній ресурс, за допомогою якого можна успішно контролювати свою поведінку.

Психокорекційна робота з гіперактивними дошкільниками передбачає корекцію розвитку пізнавальних процесів, мотиваційної сфери, розвиток довільності поведінки, корекцію тривожності, агресивності, вироблення навичок спілкування в групі [1; 2; 7; 8]. Ефективність психокорекційної роботи з гіперактивними дітьми багато в чому залежить від того, як вона організована. Важливими моментами в організації корекційних занять є вибір форм корекційної роботи, розробка цілісного і комплексного психокорекційного курсу, визначення необхідної періодичності і тривалості занять, організація співпраці з батьками і вихователями дитини та підготовка місця проведення занять.

Запропонована нами модель корекції гіперактивності носить комплексний характер і складається з кількох напрямків роботи.

Фізична реабілітація. Лікування гіперактивних дітей обов'язково повинне включати фізичну реабілітацію. Це спеціальні вправи, спрямовані на відновлення поведінкових реакцій, вироблення координованих рухів з довільним розслабленням кістякової і дихальної мускулатури. Механізм поліпшення самопочуття зв'язаний з посиленою продукцією при тривалій м'язовій активності особливих речовин – ендорфінів, які благотворно впливають на психічний стан дитини.

Однак, не усі види фізичної активності можуть бути корисні для гіперактивних дітей. Для них не показані ігри, де сильно виражений емоційний компонент (змагання, показові виступи). Рекомендуються фізичні вправи, які носять аеробний характер, у виді тривалого, рівномірного тренінгу легкої і середньої інтенсивності: тривалі прогулянки, плавання, лижі, їзда на велосипеді тощо. Особливу увагу сучасні психологи та психотерапевти приділяють дихальним вправам, які знімають напругу, тривожний стан, покращують настрій

Поведінкова корекція. Даний вид психотерапії враховує особливості нервової системи дитини. А саме, низький поріг чутливості до негативних стимулів – діти не сприйнятливі до докорів і покарань, але легко відповідають на найменшу похвалу. Способи винагороди і заохочення дитини треба постійно змінювати. Якщо дитина впродовж тижня поводить себе добре, наприкінці тижня вона повинна одержати додаткову винагороду. Це може бути якась поїздка разом з батьками за місто, екскурсія в зоопарк, у театр та інше. При незадовільній поведінці рекомендується легке покарання, яке повинне бути негайним і неминучим. Це може бути просто словесне несхвалення, тимчасова ізоляція від інших дітей, позбавлення «привілеїв».

Поведінкова терапія впливає на поведінку дитини шляхом організації факторів, що діють «тут і тепер», на мотивацію дитини до позитивної поведінки. Для корекції поведінки у консультуванні гіперактивних дітей дошкільного віку часто використовуються методи *ігрової терапії та психогімнастики*. У підборі вправ та ігор потрібно врахувати всі фактори, виявлені при діагностиці. Ю.С. Шевченко пропонує різні групи розвивальних ігор для дітей з ГРДУ [8]. Підбираючи ігри і психокорекційні вправи для гіперактивних дітей, слід враховувати, що їм важко дочекатися своєї черги в грі і зважати на інтереси інших. Тому доцільно включати в колективну роботу таких дітей поетапно. Почати слід з індивідуальної роботи і поступово перейти до занять у групі. Для гіперактивних дітей слід підбирати ігри з чіткими правилами, зрозумілими інструкціями:

- Ігри для розвитку швидкості реакції, координації рухів.
- Ігри для розвитку тактильної взаємодії.
- Пальчикові ігри.
- Рухливі ігри з використанням стримуючих моментів.
- Психогімнастичні етюди для навчання розумінню і вираженню емоційного стану.
- Роботу з глиною, водою і піском.

Такі гри можуть чергуватися в структурі єдиного ігрового сюжету спеціально організованих занять, можна грати в них і у вільний час.

Ігрова терапія допомагає дітям набути навичок щодо саморегуляції поведінки за допомогою розвитку когнітивних процесів, зокрема довільної уваги, пам'яті, прогнозуванню власних дій, вдосконаленню рухової і вольової активності. У процесі терапії дитина навчається краще розуміти свої почуття, робити вибір, приймати рішення, нести відповідальність за власні дії. Внаслідок цього, розвиваються комунікативні навички, підвищується самооцінка, що впливає на адаптаційні можливості дитини. Варто підкреслити ефективність використання ляльок та іграшок маленького розміру, які дають можливість виразити і позбутися неусвідомлених страхів, тривоги, розв'язати конфліктні ситуації. Крім того, гра допомагає встановити доброзичливі стосунки між дорослим і дитиною, що сприяє встановленню довіри.

Психокорекцію дефіцитарних функцій теж потрібно проводити поступово – спочатку тренувати тільки одну функцію, наприклад, увагу дитини, – і, отримавши позитивні результати, долучати вправи з тренування інших функцій. Під час психокорекційних занять з гіперактивними дітьми важливо обмежувати до мінімуму відволікаючі чинники. Також слід передбачити можливість для рухової «розрядки»: фізичної



праці, спортивних вправ. Допомогу надають релаксаційні вправи і вправи на тілесний контакт, оскільки вони сприяють кращому усвідомленню дитиною свого тіла, а згодом допомагають їй здійснювати руховий контроль.

Особливу увагу слід привернути *корекційній роботі в сім'ї*, яка спрямована на збагачення емоційного досвіду гіперактивної дитини, допомогу в оволодінні елементарними діями самоконтролю і тим самим зниження проявів підвищеної рухової активності. Цьому сприятимуть дії, ситуації, події, спрямовані на поглиблення контактів, їх емоційне збагачення. При вихованні гіперактивної дитини близькі повинні уникати двох крайнощів: з одного боку, прояви надмірної жалості та вседозволеності, з іншого – постановки вимог, які дитина не в змозі виконати. Треба зауважити, що часта зміна вказівок і коливань настрою батьків діють на таких дітей сильніше, ніж на інших. Процес поліпшення стану дитини займає зазвичай тривалий час і настає не відразу. Важливим чинником в цьому процесі стає емоційно насичена взаємодія дитини з близьким дорослим. Дітям з синдромом гіперактивності потрібно приділяти якомога більше уваги, батькам слід оточити таких малюків турботою і любов'ю.

На жаль, повністю вилікувати гіперактивність у дітей не уявляється можливим, однак своєчасна психологічна допомога дозволяє скорегувати поведінку малюка в потрібну сторону. Правильна корекція і адекватний підхід у виховній роботі з гіперактивними дошкільниками дозволяють домогтися помітних позитивних результатів. Перспективою подальшого досліджень зазначеної проблеми є удосконалення моделі корекційної програми на основі диференційованого підходу для різних груп дітей з ГРДУ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева І.В. Гіперактивні діти: корекція поведінки / І. Алексеева, М. Калмикова. – К.: Шкільний світ, 2011. – 96 с.
2. Гурина О.М. Робота з гіперактивними дітьми. Психологічна компетентність учителя / О.М.Гурина // Психолог. – 2006. – №29. – С.20-35
3. Єрофеева А. Гіперактивна дитина / А. Єрофеева // Шкільний світ. – 2011. – №14. – С. 5-8.
4. Заика Е.В. Синдром ослабленого внимания и гиперактивности у детей и его коррекция / Е.В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №5. – С. 41-46.
5. Кучма В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / В.Р. Кучма, И.П. Брызгунов. – М.: Олег и Павел, 1994. – 98 с.
6. Прокопів Л.Я. Комплексний підхід у вихованні і навчанні гіперактивних дошкільників / Л.Я.Прокопів // Психологія особистості. – 2013. – №1 (4), – С.130-138.
7. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О. Романчук. – Львів: Свічало, 2015. – 300 с.
8. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом / Ю.С.Шевченко. – М.: Вита-Пресс, 1997. – 52 с.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ольга Тичківська

(магістрантка VII курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І.Г.Баранюк

Актуальність теми дослідження. Серед основних тенденцій сучасного суспільного розвитку виділяється та, що наша держава в сучасних умовах приєднується до світового інформаційного суспільства, в якому діяльність людей здійснюється на основі послуг, що надаються за допомогою засобів електронного зв'язку та комп'ютерних технологій. У цьому суспільстві для людини з'являються не лише принципово нові можливості, а й виникають раніше невідомі проблеми. Діяльність окремих людей, груп, колективів і організацій все більшою мірою починає залежати від їхньої інформованості і здатності ефективно використовувати наявну інформацію. Перш ніж зробити якісь дії, необхідно здійснити величезну роботу щодо збирання й переробки інформації, її вивчення та аналізу. Пошук раціональних рішень у будь-якій сфері вимагає обробки значних обсягів інформації, що часом неможливо без залучення спеціальних технічних засобів. Сучасне суспільство характеризують зростання ролі інформації в соціальних відносинах, збільшення швидкості її опрацювання завдяки комп'ютерній техніці та впровадження інформаційних телекомунікаційних технологій (ІТКТ) у всі сфери суспільного життя. Саме ці процеси зумовили появу інформаційного суспільства (ІС). Учитель перестав бути основним джерелом знань для учнів. На дітей і підлітків нахлинула лавина інформації з різних джерел, таких як: телебачення, відеофільми, комп'ютерні програми й ігри, Інтернет, різноманітна навчальна й науково-популярна література тощо.

Так звана інформатизація освіти передбачає належну професійну підготовку вчителів. А це означає що є необхідність в підготовці вчителів, які мають володіти високим рівнем інформаційної культури (ІК), бути готовими до застосування ІТКТ у навчально-виховному процесі, брати участь у процесі освіти. Необхідність формування ІК для майбутніх учителів зумовлена тим, що змінюється інформаційне забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ) і загальноосвітніх навчальних



зкладах (ЗНЗ), формується інформаційна інфраструктура, розширюється мережа інформаційних баз знань, електронних освітніх і міжнаукових комунікацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській педагогіці сформувалися певні напрями наукових пошуків. Загальні проблеми інформаційної культури досліджували Н. Джинчарадзе, М. Жалдак, Є. Машбиць, В. Монахов та інші. Науковці проаналізували інформаційні процеси, теоретичні основи інформатизації суспільства, особливості формування й тенденції розвитку інформаційної культури особистості. Інформаційній культурі учня як психолого-педагогічній проблемі присвятили наукові праці О. Гончарова, М. Левшин, С. Малярчук, В. Пономаренко, А. Ясінський та інші. Дослідники зробили вагомий внесок у розвиток науки, вивчаючи умови й засоби формування інформаційної культури учнів, розробляючи та експериментально апробуючи різні методики її формування. Інформаційну культуру студента ВНЗ, її сутність і компоненти, засоби та особливості формування вивчали М. Близнюк, Г. Вишинська, О.Значенко, А. Коломієць, Л. Морська та інші.

Наукові дослідження, в яких розглядається проблема підготовки вчителя початкових класів до роботи в інформаційному суспільстві, лише починають з'являтися (О. Комар, В. Кондратова, Є. Костик, М. Левшин, Д. Мазоха, І. Шапошнікова, О. Шиман). Водночас зазначимо, що комп'ютерна грамотність та інформаційна компетентність не вичерпують проблеми готовності вчителя до успішної професійної діяльності в умовах перенасичення суспільства різноманітною інформацією. Йдеться про формування ІК вчителя, яка є основою його професійної культури.

Мета статті. Проаналізувати та визначити специфіку формування інформаційної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Термін “інформаційна культура” складається із двох самостійних і глибоко змістовних понять. Інформація – термін, що має, напевне, безліч трактувань завдяки своїй універсальності: це і набір кодованих символів, даних, і певні знання, як і засіб їх отримання. В контексті пропонованого дослідження, найбільш прийнятним вважаємо визначення інформації як знань, отриманих у спілкуванні, або ж у ході ретельного вивчення, дослідження конкретного факту, явища, оскільки і набір символів і дані за відповідних умов перетворюються на певні знання, що, згідно з вказаною дефініцією, і є, власне, інформацією [1, 24].

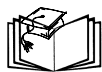
Не менш багатозначним терміном є “культура”. Історично видозмінене, філософськи переосмислене, отримавши розмаїття форм, сфер та видів, поняття і досі не має єдиного визначення та залишається предметом дискусій низки наукових шкіл. Серед сучасних дефініцій, в ході дослідження, ми обрали твердження, що культура – це те, що створюється для задоволення духовних потреб людства, а також рівень освіченості, вихованості людей, як і рівень володіння якоюсь галуззю знань [2, 472].

Досить повним, на нашу думку, є означення інформаційної культури, сформульоване В.І.Шеховцовою: “Інформаційна культура – частина загальної культури, що визначає якісну характеристику життєдіяльності людини в інформаційному середовищі; знання, вміння і навички використання комп'ютерних технологій, технічних засобів і методів для одержання, обробки і передавання інформації, які характеризуються рівнем інформаційної і комп'ютерної грамотності; здатність творчого підходу до сприйняття і переробки інформації; сталі моральні, етичні і психологічні позиції під час використання та оцінювання інформації, що стосується окремих особистостей і суспільства в цілому” [3, 103].

Погоджуючись із багатьма українськими науковцями у тому, що “рівень інформаційної культури в цілому впливає на професійну підготовку педагогів, отже, впливає на навчальний процес” [4, 24] ми другим кроком у напрямі розвитку ІК студентів вважаємо впровадження й вивчення дисципліни “Основи інформаційної культури вчителя”, яка повинна викладатися студентам з перших днів навчання у ВНЗ і покликана вирішувати такі завдання:

1. Допомогти студентам опанувати бібліотечно-бібліографічними знаннями, необхідними для їхньої навчальної і наукової діяльності.
2. Сформувати навички користування традиційним довідково-пошуковим апаратом бібліотеки (фонд довідкових видань, каталоги, картотеки), мережею Інтернет.
3. Навчити першокурсників ефективно працювати з книгою, іншими видами інформаційних джерел.
4. Закласти основи для розвитку умінь конспектувати, реферувати.
5. Показати можливості використання інформаційних технологій в освітній діяльності.
6. Допомогти опанувати методику написання й оформлення курсових, дипломних і інших наукових праць.
7. Навчити інтегрувати різнопредметні знання і структурувати знайдену інформацію відповідно до вимог професійної діяльності.

Проведене дослідження дає підстави зробити висновок, що найефективнішими формами розвитку ІК майбутнього вчителя початкових класів є організація його продуктивно-творчої інформаційної діяльності.



Інтенсивна систематична ІД є найважливішим чинником становлення таких характеристик професійного мислення майбутнього вчителя:

- глибина (засвоєння навчальної інформації під час ІД дозволяє глибше проникнути у властивості досліджуваних об'єктів і явищ, а також процесу професійної діяльності);
- гнучкість (сформовані навички ІД обумовлюють ефективність пошуку розв'язання різноманітних проблем професійної діяльності);
- об'ємність (надпредметна ІД сприяє розумінню кожної проблеми у взаємозв'язку з іншими);
- стійкість (систематична ІД уможливує застосування раніше засвоєних знань, відомих способів дій);
- усвідомленість (професійно спрямована ІД створює умови, за яких елементи змісту навчання стають професійно значимими);
- мобільність (ІД щодо структурування і презентації навчальної інформації дозволяє широко працювати з різними педагогічними технологіями);
- діалогічність (ІД сприяє розширенню діапазону комунікативних умінь, бажанню працювати спільно);
- самостійність (ІД формує критичне мислення, вміння бачити і долати труднощі, визначати, планувати, організувати і доцільно використовувати власні ресурси).

Найбільш адекватною технологією, що дозволяє максимально повно використовувати можливості того або іншого предмета для формування ІК майбутнього вчителя, служить метод проєктів завдяки притаманним йому інтеграційним властивостям: він об'єднує навчання в співпраці, ресурсо-орієнтоване навчання й індивідуальну роботу [5, 229]. Ми можемо стверджувати, що за такого підходу до навчання максимально розвиваються професійні якості майбутнього вчителя, основним завданням якого завжди буде структурування знань.

Інформаційна культура є важливою складовою професійно-інноваційної діяльності вчителя, оскільки пов'язана не тільки з системою спеціальних знань, але й особливостями стилю його праці, здатністю вести пошук, нагромаджувати та використовувати необхідну інформацію, що дозволить вчасно реагувати на зміни в професійному середовищі і підтримувати високий фаховий рівень в умовах швидкого "старіння" знань [6, 42].

З урахуванням досліджень провідних українських і зарубіжних науковців ми виокремили такі три основних компоненти, з яких складається ІК: 1) культура розумової праці, 2) комунікативна культура, 3) комп'ютерна грамотність та інформаційна компетентність.

Під інформаційною культурою вчителя розуміємо вміння поставити проблему, оперативного знайти необхідну інформацію, оцінити її корисність, вибрати головне, структурувати для навчальних потреб, цілеспрямовано й свідомо застосувати для вирішення поставлених завдань. Коли йдеться про вчителя початкових класів, який, з огляду на специфіку предметного навчання, змушений працювати з різнопредметною інформацією, то від нього вимагаються ще й уміння інтегрувати міжпредметну інформацію, створювати якісно нову власну інформацію [6, 38].

Особливостями ІК майбутнього вчителя початкових класів також є: висока комунікативна культура; розуміння тенденцій розвитку ІС; володіння основами аналітичної переробки інформації; уміння працювати з різнопредметною інформацією; знання особливостей інформаційних потоків у педагогічній діяльності; уміння діставати інформацію з різних джерел; уміння оцінювати якість інформації; уміння інтегрувати різнопредметну інформацію; уміння створювати власну інформацію; уміння презентувати нову інформацію в зрозумілому для учня вигляді.

Нами визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів в процесі їх професійної підготовки: розвиток інформаційно-бібліографічної та інформаційно-мережевої культури студентів; формування комп'ютерно-ігрової культури майбутнього вчителя початкових класів; організація інформаційної діяльності студентів.

Висновки. Отже, інформаційна культура вчителя початкових класів – це система ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок із формування потреби в інформації; із здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів; із відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації; із інтеграції, структуризації та створення нової інформації, презентації її учням з урахуванням їхніх вікових особливостей; із використання ІТКТ, зокрема комп'ютерних дидактичних ігор, у навчально-виховному процесі початкової школи.

Сформованість інформаційної культури є важливою характеристикою професійної компетентності сучасного учителя, адже від рівня володіння навичками працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями та інформаційно-аналітичними вміннями залежать успішність педагогічної діяльності, розвиток креативного мислення, здатність моделювати педагогічні процеси й явища.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гендина Н. И. Дидактические основы формирования информационной культуры / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2002. – № 1. – С. 24–27.
2. Культура // Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – С. 472.
3. Шеховцова В.И. Актуальность проблемы формирования информационной культуры у младших специалистов // Проблемы инженерно-педагогической освіти. Збірник наукових праць. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія, 2006. – Вип.12. – С.102–109.
4. Павлюк Л. І. Педагогічні умови ефективності навчання із застосуванням комп'ютерів як засобу керування навчальною діяльністю старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. І. Павлюк. – Івано-Франківськ, 1994. – 24 с.
5. Сисосва С.О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проєктів / С.О. Сисосва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Випуск 1(5). – 230 с.
6. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А. М. Коломієць. – К., 2008. – 42 с.



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАГІСТРАНТІВ ФІЗИКО–МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

НАСТУПНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ФУНКЦІЙ МІЖ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ ТА ПЕДАГОГІЧНИМ ВИШЕМ

Яна Бабуц

(магістрантка VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Р.Я. Ріжняк

У концепції базової вищої освіти в Україні вивчення алгебраїчного матеріалу в загальноосвітній школі об'єднується в такі змістові лінії: розвиток поняття про число; тотожні перетворення виразів; рівняння і нерівності; вчення про функцію; елементи статистики, комбінаторики та теорії ймовірності. Їх реалізація передбачає наявність таких етапів: 1-6, 7-8, 9-11 класи. За чинною програмою поняття функції і відповідне означення явно вводяться в 7 класі. Перехід учнів від однієї ланки до іншої вимагає від них подолання психологічних і дидактичних проблем [1], [2]. Успішне їх розв'язання забезпечує ефективність навчального процесу.

Наукове обґрунтування системи алгебраїчних понять, осмислення змісту властивостей та побудова графіків є складовими принципами наступності між школою та вузом. Для свідомого засвоєння відомостей про функцію треба систематично проводити підготовчу роботу (функціональну пропедевтику) на попередніх етапах навчання математики.

З одного боку, функції – одна з важливих змістових ліній шкільного курсу математики. Функції слугують математичними моделями різноманітних закономірностей і явищ природи, в яких зміна одних величин спонукає до зміни інших. Для вивчення того чи іншого явища треба встановити взаємозв'язок між величинами, які його описують, і дослідити його властивості. Такий взаємозв'язок у математиці задається за допомогою функції. Вивчення функцій та їх властивостей важливе не тільки для формування навичок математичного моделювання, а й для реалізації іншої не менш важливої змістової лінії шкільного курсу математики «Рівняння та нерівності» [3], [4].

З іншого боку, поняття функціональної залежності є одним із основних у математичному аналізі, а тема дослідження властивостей функцій, побудова їх графіків та застосування геометричних образів при розв'язуванні рівнянь, нерівностей та їх систем є однією з найбільш широко представлених на вступних випробуваннях з математики.

Аналіз контрольних робіт та відповідей студентів молодших курсів спеціальності «Математика» на заняттях з математичного аналізу та елементарної математики дає змогу виділити типові помилки студентів, а також вказати на основні недоліки у їх математичній підготовці. Частина з цих помилок пов'язана з недостатньою інформованістю й поверховістю при розгляді деяких типів задач у школі. Також дуже часто при аналізі умов задачі вибирається, хоч і правильний, але не раціональний шлях розв'язання, що в жорстких умовах часового цейтноту на занятті веде до невимовних помилок.

При аналізі робіт впадає в очі те, що для розв'язування рівнянь, нерівностей чи їх систем студенти не завжди повною мірою використовують досить значний арсенал засобів, яким володіють. Зокрема, дуже рідко вони застосовують властивості неперервних функцій та графіки навіть тоді, коли характер співвідношень вказує саме цей шлях як самий простий і раціональний. У зв'язку з цим однією з методичних ідей при вивченні методів розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем є максимальне унаочнення процесу розв'язування задач з використанням графічного зображення функцій та аналізу їх властивостей.

До проблем, що виникають у студентів при побудові графіків складених функцій (а такі задачі зустрічаються як окремо, так і в складі інших задач), слід віднести невміння проаналізувати поведінку такої функції на кінцях її проміжків визначення, а інколи, навіть зробити висновок про інтервали її монотонності. Дуже часто при побудові графіків суперпозиції деякої функції $y = f(x)$, як зовнішньої, з лінійними функціями значна кількість студентів безпідставно віддавали перевагу апаратові диференціювання, формально застосовуючи загальну схему дослідження функції й ускладнюючи таким чином собі завдання. Але ж відомо, що графіки таких функцій раціональніше будувати, використовуючи елементарні геометричні перетворення, такі як паралельне перенесення, відображення відносно осей координат або ж перетворення деформації (стиск, розтяг уздовж осей). Але навіть, якщо студенти й «згадували» про ці можливості, то в



багатьох із них виникали серйозні проблеми, якщо треба було виконати більше одного-двох таких перетворень. Мабуть, це пояснюється, в першу чергу, браком досвіду розв'язання подібних задач як у школі, так і при підготовці до занять в університеті.

Цією ж причиною, а також необхідністю вміти «побачити» й проаналізувати можливі варіанти в залежності від вихідних даних, пояснюються значні труднощі, що виникають у студентів при розв'язуванні задач з параметрами. Найчастіше при цьому вибираються аналітичні підходи і повністю ігноруються можливості графічного методу. Але саме побудова геометричних образів рівнянь, нерівностей та їх систем із параметрами в більшості випадків дає змогу не тільки спростити розв'язання задачі, а й зробити його наочнішим.

На закінчення огляду типових помилок і прогалин у підготовці студентів наголосимо про важливість володіння якомога ширшим арсеналом методів перевірки одержаних результатів для самоконтролю.

Аналіз навчальних матеріалів дає змогу серед задач, пов'язаних з вивченням функцій та їх графіків, виділити такі основні типи:

I. Дослідження властивостей функцій, тобто знаходження інтервалів монотонності, знакосталості, екстремумів, найбільшого чи найменшого значення, періоду, асимптот, дослідження на парність, непарність, поведінки в околі "особливих точок" та на нескінченності і т.п.

II. Застосування властивостей функцій при розв'язуванні рівнянь, нерівностей та їх систем.

III. Побудова графіків функцій чи геометричних місць точок (ГМТ) на координатній площині як геометричних образів рівнянь, нерівностей чи їх систем.

IV. Застосування графіків функцій та ГМТ при дослідженні розв'язків рівнянь, нерівностей та їх систем з параметрами.

Проілюструємо викладені вище думки на прикладі розв'язування нерівностей з параметром такого вигляду:

$$(k_1a+b_1)x^2+(k_2a+b_2)x+(k_3a+b_3)\geq 0 \quad (1)$$

Для порівняння будемо наводити обидва вказані способи та розв'язування у такій послідовності: аналітичний та графічний.

Очевидно, що ліва частина нерівності представляє собою квадратний тричлен. Тоді нерівність (1) можна записати у вигляді:

$$a_1x^2+a_2x+a_3\geq 0, \text{ де } a_1=k_1a+b_1, a_2=k_2a+b_2, a_3=k_3a+b_3.$$

Загальний вигляд алгоритму розв'язування отриманої нерівності представимо у вигляді блок-схеми [3], врахувавши, що $D = a_2^2 - 4a_1a_3$, а $x_1(a)$ та $x_2(a)$ – корені тричлена ($x_1 < x_2$) у випадку $D > 0$, $x_0(a)$ – корінь тричлена у випадку $D = 0$

Приклад. Розв'язати нерівність:

$$(2a+1)x^2 - ax - a - 2 > 0 \quad (2)$$

I. Аналітичний спосіб.

Позначивши $a_1 = 2a+1$, $a_2 = -a$, $a_3 = -a-2$ і дотримуючись схеми з [3], маємо таку послідовність дій:

$$1) a_1 = 2a+1 = 0 \Leftrightarrow a = -\frac{1}{2}, \text{ а тому } x > 3.$$

$$2) a_1 = 2a+1 > 0 \Leftrightarrow a > -\frac{1}{2}$$

$$a. \quad D = 9a^2 + 20a + 8 < 0 \Leftrightarrow a \in \left(\frac{-10 - \sqrt{28}}{9}; \frac{-10 + \sqrt{28}}{9} \right). \text{ Враховуючи умову } a > -\frac{1}{2}$$

можна стверджувати, що такий випадок не має місця, а отже $x \in \emptyset$ (очевидно, що $\frac{-10 + \sqrt{28}}{9} < -\frac{1}{2}$, так як $2\sqrt{28} < 11$)

$$b. \quad D = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} a = \frac{-10 - \sqrt{28}}{9} \\ a = \frac{-10 + \sqrt{28}}{9} \end{cases}$$



Аналогічно до попереднього випадку маємо, що $x \in \emptyset$.

$$\text{с. } D > 0 \Leftrightarrow a \in \left(-\infty; \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}\right) \cup \left(\frac{-10 + \sqrt{28}}{9}; \infty\right) \text{ Враховуючи умову } a > -\frac{1}{2}, \text{ маємо}$$

$$x \in \left(-\infty; \frac{a - \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}\right) \cup \left(\frac{a + \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}; +\infty\right)$$

3) $a_1 = 2a + 1 < 0 \Leftrightarrow a < -\frac{1}{2}$. Аналогічно до випадку 2 маємо:

$$\text{а. } D < 0 \Leftrightarrow a \in \left(\frac{-10 - \sqrt{28}}{9}; \frac{-10 + \sqrt{28}}{9}\right) \text{ Тобто при таких } a \text{ } x \in \emptyset.$$

$$\text{б. } D = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} a = \frac{-10 - \sqrt{28}}{9} \\ a = \frac{-10 + \sqrt{28}}{9} \end{cases} \text{ У цьому випадку } x \in \emptyset$$

$$\text{с. } D > 0 \Leftrightarrow a \in \left(-\infty; \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}\right) \cup \left(\frac{-10 + \sqrt{28}}{9}; \infty\right). \text{ Враховуючи умову } a < -\frac{1}{2}, \text{ маємо,}$$

$$\text{при } a \in \left(-\infty; \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}\right) \cup \left(\frac{-10 + \sqrt{28}}{9}; -\frac{1}{2}\right) \quad x \in \left(\frac{a + \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}; \frac{a - \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}\right).$$

Запишемо розв'язок нерівності (2) у вигляді:

$$(3) \quad \begin{cases} \text{при } a \in \left(-\infty; \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}\right) \cup \left(\frac{-10 + \sqrt{28}}{9}; -\frac{1}{2}\right) \cdot x \in \left(\frac{a + \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}; \frac{a - \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}\right) \\ \text{при } a \in \left[\frac{-10 - \sqrt{28}}{9}; \frac{-10 + \sqrt{28}}{9}\right] \cdot x \in \emptyset \\ \text{при } a = -\frac{1}{2} \cdot x > 3 \\ \text{при } a \in \left(-\frac{1}{2}; +\infty\right) \cdot x \in \left(-\infty; \frac{a - \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}\right) \cup \left(\frac{a + \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}; +\infty\right) \end{cases}$$

II. Графічний спосіб.

Прирівняємо ліву частину нерівності до нуля і виразимо звідси a :

$$a = -\frac{x^2 - 2}{2x^2 - x - 1}. \quad (4)$$

Наведемо найбільш важливі для схематичної побудови графіка функції $a(x)$ елементи дослідження:

$$1) \quad X = R \setminus \left\{-\frac{1}{2}; 1\right\}$$

$$2) \quad \text{нулями функції будуть точки } A(0; -2), B(-\sqrt{2}; 0) \text{ та } C(\sqrt{2}; 0)$$

$$3) \quad \text{функція } a(x) \text{ має горизонтальну асимптоту } a = -\frac{1}{2}: \lim_{x \rightarrow \infty} a(x) = -\frac{1}{2}, \text{ причому при } a = -\frac{1}{2}$$

$x = 3$ (точка E), та дві вертикальні асимптоти $x = -\frac{1}{2}$, $x = 1$, причому:

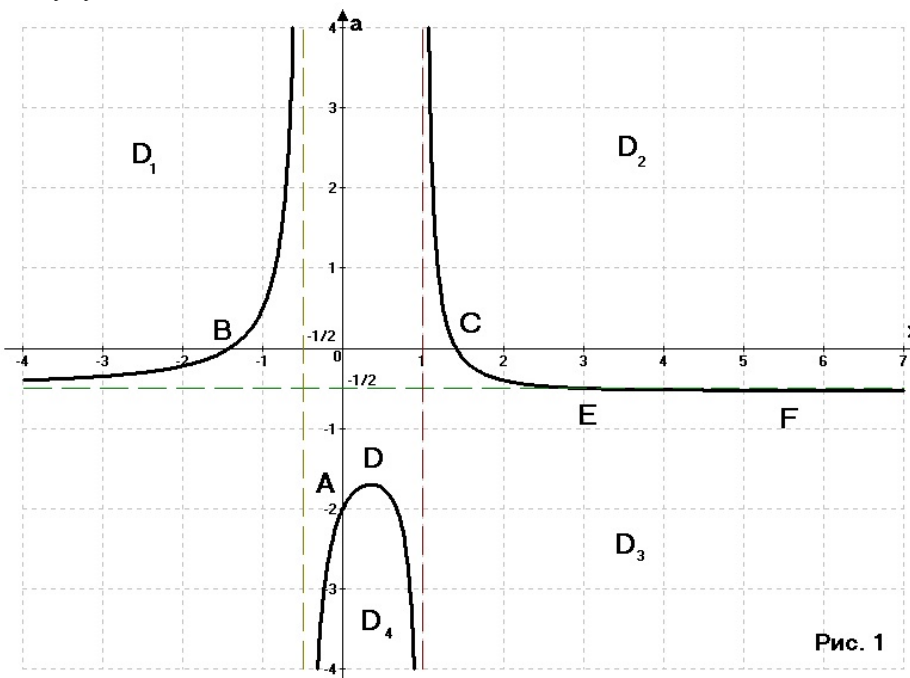


$$\lim_{x \rightarrow -\frac{1}{2}^-} a(x) = +\infty; \lim_{x \rightarrow -\frac{1}{2}^+} a(x) = -\infty; \lim_{x \rightarrow 1^-} a(x) = -\infty; \lim_{x \rightarrow 1^+} a(x) = +\infty$$

4) знайдемо точки екстремуму функції $a(x)$:

$$a'(x) = \frac{x^2 - 6x + 2}{(2x^2 - x - 1)^2} = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x = 3 - \sqrt{7} \\ x = 3 + \sqrt{7} \end{cases}$$

Очевидно, що при $x \in (-\infty; -\frac{1}{2}) \cup (-\frac{1}{2}; 3 - \sqrt{7}) \cup (3 + \sqrt{7}; +\infty)$ $a'(x) > 0$, отже, функція $a(x)$ зростає, а при $x \in (3 - \sqrt{7}; 1) \cup (1; 3 + \sqrt{7})$ $a'(x) < 0$, отже, функція $a(x)$ спадає. Тому, точка $D\left(3 - \sqrt{7}; \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}\right)$ – точка максимуму функції $a(x)$, точка $F\left(3 + \sqrt{7}; \frac{-10 + \sqrt{28}}{9}\right)$ – її точка мінімуму.



Зобразимо на рис.1 графік функції $a(x)$.

Крива, що зображує графік функції $a(x)$, ділить усю площину на чотири області: D_1, D_2, D_3, D_4 . Можна легко перевірити, що розв'язувана нерівність виконується у множині, яка є об'єднанням областей D_1, D_2, D_4 . Для цього знаходимо значення аргументу x при деяких фіксованих значеннях a . Це можна зробити шляхом проектування областей

D_i на вісь Ox у залежності від зміни параметра a . Проектування здійснюється рухом деякої прямої, паралельної осі Ox знизу вгору вздовж осі Oa . Відповіддю і буде аналітичний опис тих областей, де умова

(2) виконується. Опишемо такі групи розв'язків: знизу до лінії $a = \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}$, від лінії $a = \frac{-10 - \sqrt{28}}{9}$

включно до лінії $a = \frac{-10 + \sqrt{28}}{9}$ включно, від лінії $a = \frac{-10 + \sqrt{28}}{9}$ до лінії $a = -\frac{1}{2}$, лінія $a = -\frac{1}{2}$, від лінії

$a = -\frac{1}{2}$ вгору. Врахуємо, що коренями квадратного тричлена, записаного у лівій частині нерівності (2), є:

$$x_1 = \frac{a + \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a + 2}; x_2 = \frac{a - \sqrt{9a^2 + 20a + 8}}{4a}$$

Причому при $a < -\frac{1}{2}$ $x_1 < x_2$, а при $a > -\frac{1}{2}$ $x_1 > x_2$. Таким чином прийдемо до загальної відповіді, оформленої у вигляді запису (3).

Зазначимо, що складність аналітичного способу розв'язування рівнянь та нерівностей типу (1) полягає в детальному аналізі «ієрархії» дослідження рівняння чи нерівності, у можливих «перетинах» віток



«ієрархії», у потенційних можливостях «недогледіти» певний принциповий випадок, у побудові кінцевої відповіді. Очевидно, що непростим є і геометричний підхід, так як він пов'язаний із дослідженням та побудовою графіку функції $a=a(x)$ та з аналітичним тлумаченням розв'язку. Більше того, графічний спосіб можна використовувати лише у випадку можливості побудови графіка функції $a=a(x)$ або графіку рівняння $F(a,x)=0$. Але безперечними перевагами геометричного підходу є наочне зображення множини точок $(x;a)$, що є розв'язком нерівності (2), значно менша ймовірність втрати певного компоненту розв'язку, ілюстрація динаміки (через рух) одержання розв'язку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я.Гальперина и Н.Ф.Тальзиной. – М.: Изд-во Моск. Унта, 1968. – 238 с.
2. Иржавцева В.П., Федченко Л.Я. Систематизация и обобщение знаний учащихся в процессе изучения математики: Пособие для учителя / Под редакцией Н.Л. Коломинского. – К.: Радянська школа, 1989. – 208 с.
3. Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Ріжняк Р.Я. Інноваційні методи навчання математики / навчально-методичний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 209 с.
4. Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Ріжняк Р.Я. Формування умінь розв'язування рівнянь та нерівностей з параметром з використанням інтеграції знань з математики. – Математика в школі. – 2006, № 6.

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЕРГОНОМІЧНІ ВИМОГИ ДО ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ

Віталій Берлін

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.П. Вовкотруб

Актуальність теми. Учні (студенти) разом з вчителем (викладачем) складають колективний оператор, який здійснює передачу, сприймання і обробку навчальної інформації. Відповідно інформаційне поле такого оператора складають частина робочого місця, в якій розташовані засоби відображення інформації і інші джерела інформації, що використовуються в навчальному процесі.

Засоби відображення інформації – це пристрої ергатичної системи («вчитель (викладач) – експериментальна установка – учень (студент)», призначені для сприймання оператором сигналів про стан об'єкту впливу та контролю, способів керування ним.

Мета роботи. Важливою дидактичною задачею є вибір засобів відображення інформації, які дозволяють безпосередньо уявити процес чи явище, що вивчається.

Виклад основного матеріалу. Моторне поле експериментатора (узагальнюючий термін – *оператора*) – частина його робочого місця, в якому розташовані органи керування, що використовує оператор, здійснюючи керування технічними пристроями або іншими засобами. Це простір, який включає робочий стіл з розташованими на ньому засобами для виконання експерименту, записів, ролі оператора ЕОМ.

Шкільні фізичні кабінети за розташуванням робочих столів [1, с. 195-196] є зразком для пірамідальної структури керування, де в процесі виконання завдань вчитель є авторитетним керівником, а учні – його підлегли. Процес характерний відсутністю горизонтальних зв'язків між учнями, бо кожен з них бачить лише вчителя та спину кількох однокласників, які сидять попереду. Спілкуватись між ланками не зручно і не дозволяється.

Ергономічність умов як матеріалізація умов гуманізації будь-якої праці, сприяючи продуктивному навчальному процесу, визначає розташування робочих місць учнів в фізичній навчальній лабораторії таким чином, щоб було забезпечено кожному учневі максимальну видимість всіх присутніх, щоб зручно було розмовляти з кожним учнем, розуміти і визнавати сказане, широко співпрацювати. Практична реалізація створення таких умов набула специфічних особливостей на зразок «круглого столу».

Особливої актуальності набуває ергономічний підхід до створення дидактичних засобів, характерних специфічними тенденціями [4, с. 336-339] та інтенсифікацією інтеграції обладнання [2]. Ергономічні вимоги нерозривно пов'язані з основними принципами теорії навчання, їхній зміст і специфічні особливості щодо експериментальних завдань повинні бути глибоко вивчені і усвідомлені студентами.

1. Вимога відображення головного і найзагальнішого в моделі, що застосовується для виконання експерименту пов'язана безпосередньо з реалізацією принципу наочності.

Проте це реалізується не завжди. Аналіз існуючого навчального обладнання з фізики показує, що його переважна більшість не задовольняє в достатній мірі вимог педагогічної ергономіки. Ергономічний підхід спрямовує вихід з такого становища двома основними напрямками: поповнення фізичних кабінетів



сучасним обладнанням як саморобним, так і промислового виробництва та інтенсифікацією внутріпредметної інтеграції обладнання. В процесі використання засобів, що традиційно використовувались лише в демонстраційному експерименті, а також технічних приладів при експериментуванні реалізується діяльнісний підхід до вивчення явищ. За таких обставин перешкоди між оператором і об'єктом вивчення зникають. За ергономічними показниками якісна і кількісна сторони одного й того ж явища – це наочність, можливість уникнення в суть речей. Діяльнісний характер навчання фізики – це інтенсифікація процесу формування власної моделі явища.

2. Простота і чіткість експериментального відтворення навчального матеріалу. Ця вимога безпосередньо пов'язана з доступністю сприймання, безпосередністю спостереження з максимальним висвітленням явища. Ця ж вимога значною мірою сприяє наочності матеріалу. Простота матеріалу не повинна знижувати її науковості. Наприклад, запропонований варіант виконання експериментального завдання щодо визначення прискорення вільного падіння, де відносна похибка одержаних результатів сягає 20%, є прикладом протилежного. Зовсім іншої оцінки заслуговує інший варіант [3].

3. Відповідність темпу експериментального відтворення навчального матеріалу ергономічним показникам щодо сприймання інформації людиною. Технізація навчального процесу має бути спрямованою на зниження рутинних операцій учнів. Будь-яка навчальна інформаційна модель повинна забезпечувати оптимальний інформаційний потік і не сприяти таким небажаним явищам як дефіцит або надлишок інформації. Порушення таких вимог здебільшого пов'язане з фіксуванням миттєвих положень і відповідних кількісних значень чи показів як, наприклад, при визначенні максимальної висоти польоту снаряду, випущеного з балістичного пістолета [5, с. 51-53]. Забезпеченню реалізації таких вимог сприяє виконання такого завдання в іншому варіанті з використанням акустичного датчика, коли чітко фіксується час польоту снаряду, а висоту польоту визначають.

4. Дидактичні засоби повинні забезпечувати міцність знань. Це виражається адекватністю суті явища і його експериментального відтворення за допомогою моделі або моделі-аналогії, використання методичних прийомів, коли для полегшення запам'ятовування навчального матеріалу окремі його елементи позначаються певними символами, які легко запам'ятовуються, рифмуються тощо. Значною мірою це стосується використання в процесі виконання експериментальних завдань установок, зібраних з елементів комплекту, які використовуються неодноразово, а також розширення обсягу використання набірних полів.

5. Виключення зайвої інформації з інформаційного поля оператора; всі засоби, які не несуть дидактичного навантаження, не повинні знаходитись в полі його зору. Розв'язання таких задач стосується процесу проведення фізичного практикуму. Так, виконання в одному приміщенні роботи з визначення швидкості поширення звуку негативно впливає на психологічний стан операторів інших ланок, які виконують інші завдання. Це вимагає критичного підходу до визначення програми і змісту практикуму.

6. Дидактичні засоби повинні емоційно впливати на учнів, перевагу потрібно віддавати використанню такого обладнання, яке здатне викликати позитивні емоції, захоплення певними параметрами: розмірами, формою, кольором, звучанням тощо. Такої оцінки заслуговують сучасні електронні вимірювальні прилади. Виконання вимоги потребує наявності відповідних приладів в лабораторному варіанті (наприклад, мультиметрів), зокрема, і призначених для прямого вимірювання ряду таких фізичних величин, як електроємність, індуктивність, магнітна індукція.

9. Дидактичні засоби мають сприяти реалізації проблемного навчання, пошуковій діяльності тих, хто навчається. Така вимога разом з тим передбачає наявність відповідного забезпечення дидактичних технічних засобів. Головна роль в реалізації цієї вимоги належить розробці специфічних експериментальних завдань та відповідного матеріального забезпечення для їх виконання. Одним з не багатьох прикладів є експериментальне завдання, запропоноване для експериментального туру фізичної олімпіади.

Висновки. Процес розвитку навчального фізичного експерименту характерний наявністю невідповідностей дидактичним принципам: шляхи розв'язання проблеми стосуються як удосконалення змісту і техніки виконання експерименту, так і корегування змісту дидактичних принципів стосовно навчального експерименту у відповідності з нормами педагогічної ергономіки.

Шляхи реалізації ергономічних вимог до організації інформаційного поля оператора вимагають і дотримання ряду таких вимог до дидактичних засобів як технічних, психофізіологічних і антропометричних, художнього конструювання і економічних, які для демонстраційного і лабораторного обладнання відрізняються певними специфічними особливостями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бугаєв А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
2. Вовкотруб В.П. Ергономічний підхід до принципів інтеграції засобів навчання з фізики // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 15.- Херсон: Айлант, 2000.- С. 172-175.
3. Гончаренко С.У. Олімпіади з фізики. Завдання. Відповіді. – Х.: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2008. – 400 с.
4. Основы методики преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик и др./ Под ред. А.В. Перышкина и др. – М.: Просвещение, 1984 – 398 с.
5. Практикум з фізики в середній школі: Дидакт. матеріал: Посібник для вчителя./Л.І.Анциферов, В.А.Буров, Ю.І.Дік і ін.: За ред. В.А.Бурова, Ю.І.Діка.- 3-є вид., перероб.- К.: Рад. шк., 1990.- 176 с.



ВИМІРЮВАННЯ ТЕМПЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ: ТЕРМОЕЛЕКТРИЧНИЙ МЕТОД

Анатолій Високих

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.П. Вовкотруб

Постановка проблеми. Нині створена велика кількість різноманітних приладів, характерних використанням електричних способів вимірювань фізико-хімічних і механічних величин. Особливо з стрімким розвитком мікроелектроніки і цифрової техніки таке зростання набуло вагомим впровадженням. Удосконалення навчального фізичного експерименту потребує своєчасного впровадження сучасних методів і засобів вимірювання фізичних величин, характерне відповідністю до дидактичних і ергономічних вимог.

Мета статті. Для виконання навчального фізичного експерименту потребує удосконалення і модернізації вимірювання фізичних величин, зокрема температури, кількості теплоти, переміщень, швидкостей, прискорень, сил, тиску, вологості, в'язкості, концентрації тощо. В даній статті увага зосереджена на фізичних основах будови і дії сучасних методів і засобів вимірювання температури та їх перенесення до навчального середовища планування і постановки навчального фізичного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Вимірювання температури електричними методами характерне використанням порівняно не складної апаратури з високим ступенем точності, зручністю стеження за зміною температури в часі практично за будь-якої швидкості перебігу процесів. Також за застосування таких методів виміри можна здійснювати на відстанях при контролюванні процесів, характерних впливом небезпечних чинників для здоров'я й життя людини [4].

За принципом дії прилади, призначені для вимірювання неелектричних величин електричними методами за принципом дії поділяють на дві групи:

- прилади, які безпосередньо перетворюють величину, що вимірюють в електричну з наступним її вимірюванням;

- прилади, принцип дії яких базується на порівнянні вимірювальної величини із зразком.

Названі типи приладів складають три елементи: перетворювач вимірювальної величини в електричну, вимірювальна схема і індикаторний (виконавчий) пристрій.

З допомогою перетворювача неелектрична величина перетворюється в електричний сигнал, яку вимірюють електровимірювальним приладом. Вимірювальна частина схеми передає інформацію із виходу перетворювача до входу виконавчого пристрою. Залежно від умов і параметрів інформаційних сигналів вимірювальна частина може виконувати функції підсилення, перетворення, узгодження тощо.

Чутливість приладу визначається чутливістю його складових елементів. Вона може бути підвищеною через збільшення рівня корисного сигналу на фоні перешкод. Зниження рівня перешкод здійснюють прилади другої групи, відповідно прилади, які функціонують за принципом порівняння володіють вищою чутливістю ніж прилади, які працюють на базі безпосереднього перетворення.

Блок-схема приладу із введеним колом зворотного зв'язку і колом перетворення наведена на рис. 1. За вимірюванням такими приладами частина вихідного сигналу подається у перетворювач і на елементи вимірювальної схеми, чим знижується рівень похибки приладу.

При виборі виконуючого пристрою враховують швидкість зміни параметрів, що характеризують досліджуваний процес задля того, щоб інерційність окремих вузлів схеми не вносила істотних змін в результати вимірів.

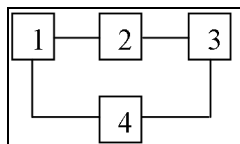


Рис. 1. Блок-схема приладу з колом зворотного перетворення: 1 – перетворювач; 2 – вимірювальне коло; 3 – індикатор-пристрій; 4 – пристрій зворотного перетворення.

В основі будови і дії термоелектричних термометрів лежить використання термоелектричного ефекту, яке полягає в наступному: в замкнутому електричному колі, яке складають два різнометалевих провідників, виникає електричний струм за наявності відмінних температур принаймні в двох місцях їх з'єднання. Термоелектричний ефект пояснюється наявністю в металах вільних електронів, концентрація яких різна для різних металів. В місці з'єднання різнометалевих провідників з температурою t_1 електрони з одного металу дифундують в інший в більшій кількості ніж у зворотному напрямку. Відповідно перший метал



заряджається позитивно, а другий – негативно. В місці з'єднання провідників виникає електричне поле, яке досягнувши певного значення перешкоджає і припиняє процес дифузії. В такому стані між провідниками виникає певна різниця потенціалів, тобто термо-ЕРС, значення якої також залежить і від різниці температур місць з'єднання провідників.

Датчик термометра, вибудованого на описаному принципі дії складають два термоелектрони (тонкі дроти діаметром 0,5 – 1,2 мм), виготовлених з різних металів, одні кінці яких зварені між собою, а інші приєднані до контактних гнізд. Для захисту від механічних пошкоджень і контактів із зарядженими тілами термоелектрони армовані ізоляцією, а за потреби ще о опускають в захисну арматуру.



Рис. 2. Демонстраційний вольтметр-термометр.

Найбільшого поширення набули стандартні термоелектричні термометри з металевими термоелектронами. То ж на черзі впровадження останніх до навчального фізичного експерименту. Свого часу в фізичних кабінетах і лабораторіях з'явилися демонстраційні цифрові прилади вольтметри-термометри [2] (рис. 2). Проте вони характерні певними конструкційними недоліками, із-за чого швидко втратили дієздатність.

Для виконання експериментальних завдань досить зручними є мультиметри типу DT-838, в конструкції яких закладені елементи для вимірювання температури. Так використання таких мультиметрів дозволяють значно покращити якість і ефективність виконання експериментальних завдань щодо дослідження залежності опорів металів і напівпровідників від зміни температури [1]. Зручність розташування датчиків таких термометрів в закритих областях розташування досліджуваних зразків провідників і напівпровідників дозволили відмовитись від способу нагрівання останніх через розташування їх в скляних пробірках, опущених в рідину, яку нагрівають. Такий підхід характерний рядом незручностей: використанням нагрівача з відкритим полум'ям (лабораторні електричні плитки вилучені відповідно з вимогами правил техніки безпеки); низькою теплопровідністю від води до досліджуваних зразків; значними втратами теплової енергії на нагрівання елементів установки, зокрема: посудини, рідини, корпусу рідинного термометра.

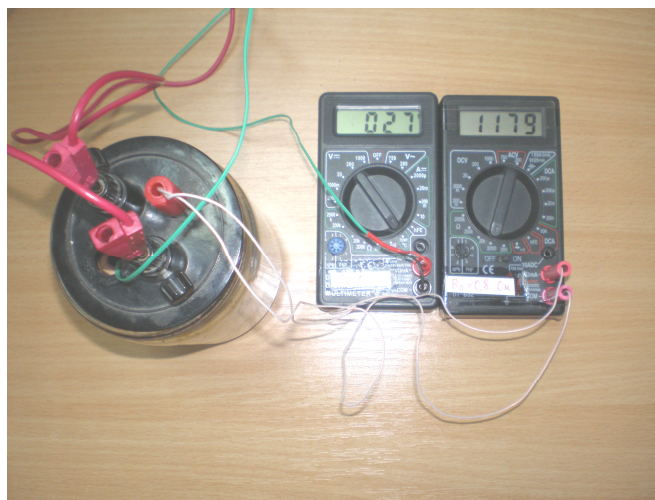


Рис. 3. Експериментальна установка для дослідження залежності опору провідників і напівпровідників від температури.



В модернізованій експериментальній установці досліджуваний зразок розташовують в скляній посудині всередині циліндра електричного нагрівника – низькоомного (3 – 10 Ом) дротяного резистора, де розташовують і ізолюваний датчик термометра. Вивідні провідники датчика, досліджуваного провідника чи напівпровідника і електронагрівача приєднують до відповідних гнізд роз'ємів, встановлених на кришці посудини. На рис. 3 наведено вид зверху такої експериментальної установки, де зліва направо розташовані мультиметр-термометр і мультиметр-омметр.

Досить незамінним є використання такого термометра для вимірювання температури свинцевого шроту при виконанні лабораторної роботи «Вимірювання питомої теплоємності свинцю [3]. Датчик просовують безпосередньо в картонну посудину через невеликий отвір, менший за розміри шротинки і виконаний на висоті 3 – 5 мм від дна посудини. Цим позбавлено необхідність відкривання посудини і висипання шроту в іншу посудину, що характерне швидким зниженням температури шроту для подальшого її вимірювання рідинним термометром. Відносній похибці 15% – 20% за традиційного варіанта виконання роботи протиставлена похибка 5% – 7% за використання мультиметра-термометра і модернізованої установки.

Висновки. Аналіз технічних застосувань електронних вимірювальних приладів свідчить про вагомість і необхідність застосування зазначених технічних електричних приладів для вимірювання та стабілізації температури об'єктів які вивчаються, допомагає глибше розуміти фізичні основи їх будови, дії та достатнього використання в навчальному фізичному експерименті та різних сферах життя в подальшій професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Величко С.П. Вовкотруб В.П. Слободяник О.В. Лабораторний практикум з шкільного курсу фізики та методики її викладання . Методичні рекомендації для студ., вчителів і викладачів фізики/За ред. С.П. Величка.- Ч.4.-Кіровоград, 2009.-32с
Вольтметр-термометр учебный. Паспорт ЗМ4.349.003 ПС.-Кишинев: Тимпул, 1991.- 20 с.
2. Кабардин О.Ф., Кабардина С.И., Шеффер Н.И. Факультативный курс физики. 9 класс. Учебное пособие для учащихся. Изд. 3-е, перераб. – М.: Просвещение, 1986. – 239 с.
3. Козеренко С.І., Касперський А.В., Богданов І.Т. Електронні основи автоматики та обчислювальної техніки. Навчальний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 124 с.

ЕРГОНОМІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРИНЦИПІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ЕРГОНОМІКИ

Іван Гошенко

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.П.Вовкотруб

Навчальна дисципліна “Основи ергономіки” базується на знаннях таких дисциплін як технічні науки, охорона праці, безпека життєдіяльності, технічна естетика, вікова фізіологія і гігієна, соціологія, інженерна графіка, машинознавство, стандартизація, основи техніки та основи виробництва, психологія, педагогіка, економіка.

Реалізація професійної спрямованості навчання у вищих педагогічних закладах на формування особистості магістра не можлива без якісної теоретичної бази знань, вмінь і навичок з фундаментальних наук. Важливою особливістю їх інтеграції в процес підготовки фахівців з технологічних дисциплін в педагогічних закладах слугує система знань, які формуються в процесі вивчення комплексу загальноосвітніх, загальнотехнічних та прикладних дисциплін. "Комплексність – це використання різних методів і досягнень окремих наук для розв'язання специфічних проблем, які не розв'язуються жодною наукою окремо" [1].

Лабораторні роботи знайомлять студентів з основними вимогами ергономіки відносно раціонального врахування “людського чинника” при використанні в навчальному процесі приладів та систем та визначення ергономічної оцінки навчального середовища. Це робиться для створення максимально ефективних і надійних систем контролю і управління, а також для створення таких умов праці людини-оператора, які б відповідали всім психофізіологічним можливостям і потребам людини і сприяли тривалому збереженню її працездатності, здоров'я, відчуття комфортності [2; 5].

Виконання кожної лабораторної роботи покликане знайомити студента з теорією і методами визначення параметрів, що досліджуються, а потім – з порядком виконання досліджень, методикою проведення розрахунків, специфікою їх реєстрації.

Отже мета таких занять – дати змогу студентам опанувати в процесі їх проведення навичками самостійного проведення ергономічного аналізу технічних засобів навчання та аналізу їх композиційних та стильових особливостей, а також визначення ергономічної оцінки навчальних середовищ.



За нинішнього соціально-економічного стану в державі постачання в навчальні заклади засобів навчання централізовано не відбувається. Відповідно забезпечення обладнанням навчальних лабораторій відбувається в основному шляхом реалізації інтеграційних процесів, частково через виготовлення саморобних приладів і пристосувань. Стабілізувати належне матеріальне забезпечення процесу виконання принаймні належного обсягу лабораторних робіт з ергономіки в процесі підготовки майбутніх учителів технологій – актуальна проблема. Постійно триває пошук шляхів розв'язання цієї проблеми, зокрема через модернізацію та інтенсивніше використання наявного обладнання і технічних засобів.

За таких умов значної ваги набувають принципи інтеграції засобів навчання [4, с. 336]. Значна кількість навчальних приладів, а також технічних і побутових знаходять нові застосування і використання при виконанні різних видів експерименту і тому лише умовно може бути віднесена до певного класу: загального призначення, демонстраційного чи лабораторного. Завдяки інтенсифікації принципів інтеграції зростає вага принципів підвищення коефіцієнту використання навчального обладнання, зокрема і кількісних вимірювань.

В цілому ж зростання інтенсивності названих інтеграційних процесів не сприяє адекватному зростанню ефективності експериментального відтворення змісту навчального матеріалу та формування практичних вмінь і навичок. Зокрема, спостерігається протилежне – якість експерименту не відповідає дидактичним вимогам до нього, спроби модернізації ряду приладів не досягають очікуваної мети.

В методичній літературі регулярно висвітлюється розвиток системи навчального експерименту, вимоги до розробки і виготовлення обладнання. Значно менше уваги приділяється його модернізації. Разом з тим такі пропозиції не знаходять широкого впровадження за низької ергономічної оцінки обладнання.

Наприклад, не досягається мета процесів інтеграції на етапі розробки навчальних засобів для вимірювання сили. В цілому це різні динамометри, які не зручні для вимірювання м'язових зусиль, які людина прикладає в процесі виконання тих чи інших дій в професійній діяльності. Не повною мірою такі прилади з навчальних фізичних лабораторій задовольняють реалізації принципу міжпредметної інтеграції як за прямим, так і не прямим призначенням. Відповідно проблема вирішується через інтеграцію промислових (в даному разі з області медицини) засобів – використання плоско пружинного медичного динамометра з цифровим табло (Рис. 1).

Не завжди досягається мета процесів інтеграції, пов'язаних з модернізацією приладів, або виготовленням до них певних вузлів чи пристосувань. Прикладом можуть бути спроби використання рідинних лабораторних, медичних чи побутових термометрів при виконанні певних дій, пов'язаних зі зміною та вимірюванням температури в кулінарії, наприклад, дотримання сталості температури приготування страви. Однозначно варто відмовитись від таких типів термометрів, якими укомплектовані навчальні лабораторії і кабінети. Разом існують різні типи електричних термометрів, зокрема і цифрових з певними конструкційними елементами, зручними для використання саме в таких специфічних умовах. До їх складу входять термодатчики – провідникові, напівпровідникові, контактування яких з об'єктами, температура яких вимірюється, безпечне. Для прикладу варто назвати мультиметри-термометри, датчиком якого є термопара, також цифрового термометра (Рис. 1).



Рис. 1. Плоскопружинний медичний динамометр з цифровим табло і цифрові термометри.

Не повною мірою відповідають ергономічним вимогам варіанти навчальних і побутових приладів, які використовуються як на уроках предметів природничого циклу: фізики, географії, біології тощо. Наприклад, використання навчального психрометричного гігрометра характерне низькою читабельністю для



використання в ряді приміщень: швейних майстернях, цехах тощо, так як потребують виконання розрахунків з використанням психрометричної таблиці [3]. Проблема вирішується через впровадження цифрових гігрометрів (Рис. 2). Останні характерні висвітленням на цифровому табло як значення температури сухого і вологого термометрів, так і значення відносної вологості повітря.



Рис. 2. Психрометричний і цифровий гігрометри.

Разом з тим варто відмітити, що за суттю ряд ергономічних вимог, віднесених до різних груп згідно вказаної вище класифікації, дещо суперечливі. Це викликає певні труднощі при виборі оптимального варіанту обладнання.

При ергономічному підході до розробки і модернізації навчальних засобів для забезпечення виконання лабораторних робіт з ергономіки в процесі підготовки учителів технологій нами виділені ряд напрямків, що сприяють успішній реалізації принципів інтеграції засобів навчання:

1. При проектуванні універсальних вимірювальних приладів перевагу слід віддавати електронним зразкам із змінними цифровими табло великих і малих розмірів, датчики яких зручно контактують з об'єктами вивчення і дослідження. Цим забезпечується належна доступність до об'єктів, видимість показань за цифровим табло, розташованим в робочих зонах для зручного і доступного спостереження.

2. Для забезпечення внутріпредметної інтеграції, наприклад використання мультиметрів при виконанні електротехнічних робіт, такі засоби мають відповідати ергономічним вимогам і нормам в плані виконання не більше трьох дій (через переведення перемикачів органів керування приладом) для підготовки приладу до зміни умов використання: вимірюваної величини, діапазону зміни величини, приєднання до відповідних гнізд датчика чи провідників.

3. Промислові, чи побутові засоби, які впроваджують для використання на лабораторних заняттях з технологій, конструктивно мають забезпечувати відповідну читабельність, а також швидке і зручне формування вмінь користування ними.

4. Модернізувати кабінет (лабораторію) з ергономіки через розробку переліку комплектації шляхом впровадження до обов'язкового переліку необхідних засобів за принципами внутрі- і між предметної інтеграції засобів навчання та впровадження сучасних технічних чи побутових, в першу чергу цифрових, вимірювальних за кількістю комплектів модулів і вузлів, які дозволяють скомпонувати необхідний перелік приладів для одночасного виконання лабораторних робіт, визначених робочими програмами з ергономіки в технологічній освіті.

Отже, в процесі реалізації принципів інтеграції засобів навчання відповідність останніх ергономічним вимогам є необхідною умовою.

Отримані при виконанні досліджень дані є основою для визначення ергономічного та композиційного рівня технічних засобів і їх відповідності існуючим нормативним документам та приладам-аналогам, що відповідають рівню кращих світових зразків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Шейн А.Б. Развитие методологических исследований в эргономике //Труды ВНИИТЭ. Эргономика. – М., 1979. – С. 68-103.
2. Вовкотруб В.П., Манойленко Н.В. Методичні рекомендації для виконання лабораторних робіт з дисципліни «Ергономіка в технологічній освіті» для студентів освітньої галузі «Технології». – К., 2015. – 72 с.
3. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Часть II / Под ред. А.А.Покровского.- М.: Просвещение, 1979.- 278 с.
4. Основы методики преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик и др./ Под ред. А.В. Перышкина и др. – М.: Просвещение, 1984 – 398 с.
5. Сидорчук Л.А. Методичні рекомендації до самостійного вивчення курсу «Основи ергономіки» для студентів освітньої галузі «Технології» / автор-укладач: С.А.Сидорчук. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 56 с.



ОЦІНКА ПАРМЕТРІВ ФУНКЦІЇ РОЗПОДІЛУ МАКСИМУМУ ВИБІРКИ ІЗ ВИПАДКОВОЇ ПОСЛІДОВНОСТІ ІЗ ПСЕВДОСТАЦІОНАРНИМ ТРЕНДОМ

Олександр Жак

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. фіз-мат наук, старший викладач К.С. Акбаи

Актуальність дослідження: задачі статистичного оцінювання розподілу екстремальних значень експериментальних даних і статистичних вибірок є однією із найважливіших задач теорії ймовірностей та математичної статистики. При оцінюванні ймовірностей екстремальних природних явищ, таких як паводки, буревії, високі концентрації забруднень, при моделюванні сценаріїв тяжких аварій складних технічних пристроїв, таких як ядерні установки, при оцінюванні ймовірностей великих страхових виплат, цінкових піків, тривалості життя в задачах страхування дослідник у першу чергу цікавиться розподілом екстремальних значень. Класична ймовірнісно-статистична теорія екстремумів народилась у першій половині XX століття у роботах Р.Фішера і Л.Тіппета (1928) та Б.В.Гнеденко (1943). В основі ймовірнісної частини теорії лежить фундаментальна гранична теорема Гнеденко для максимуму випадкової вибірки і метод її доведення базується на теорії правильно змінних функцій. На теперішній час є велике число методів оцінювання ймовірностей екстремумів як у класичній постановці, коли є стандартна вибірка незалежних однаково розподілених числових чи векторних спостережень, так і у випадку, коли спостерігається стаціонарний часовий ряд чи стаціонарний випадковий процес.

Однак на практиці виникають серії спостережень, які не можуть задовольняти стандартним умовам однорідності вибірки. Звичайною ситуацією у конкретних статистичних дослідженнях є пропуск чи втрата, по тим чи іншим причинам, деяких спостережень. У випадку спостереження часового ряду з певною структурою залежності, це може дуже сильно вплинути на вибір методики дослідження. Часові ряди і випадкові процеси, які ми спостерігаємо в економіці, фінансах, навколишньому середовищі, не завжди можна вважати однорідними. Як правило, присутній тренд і сезонні компоненти. Досліджуючи екстремальні явища, де явно присутня сезонна компонента, як правило, звужують вибірку, розглядаючи лиш максимальні значення по періодам (щоденні, сезонні, річні максимуми). Вважається, що при цьому втрачається певна частина інформації, оскільки найближчі до абсолютних сезонних максимумів значення також містять інформацію про розподіл максимальних значень. Дослідження у цьому напрямку знаходяться на початковій стадії. У даній роботі буде розглянуто дві актуальні задачі статистичної теорії екстремумів – задача про оцінювання ймовірності високого максимуму при наявності пропусків у спостереженнях і з урахуванням тренду типу сезонної складової.

Мета роботи: оцінити функцію розподілу максимуму вибірки з випадковою послідовністю з псевдостационарним трендом, з позиції результатів, які є розширенням класичної теорії екстремумів, з урахуванням сезонності даних.

В даній роботі розглядається модель

$$Y_i^{(n)} = X_i + a_n m_i, \quad (1)$$

де $\{X_i, i = 1, 2, \dots\}$ – строго стаціонарна випадкова послідовність з функцією розподілу $F(x)$;

$\{a_n, n = 1, 2, \dots\}$ – нормована послідовність з теореми Фішера-Тіппета-Гнеденка, відповідна функції

розподілу $F(x)$;

$\{m_i, i = 1, 2, \dots\}$ – тренд, який поводить себе стаціонарним чином за певної умови приведені нижче

(див. умову 5).

Нехай

$$M_n = \max\{Y_i^{(n)}, i = 1 \dots n\} = \max\{X_i + a_n m_i, i = 1 \dots n\}, n = 1, 2, \dots$$

Послідовність $\{M_n\}$ нам буде потрібна при формулюванні теореми 2.

Введемо випадкову послідовність з нулів і одиниць $\{\delta_i, i = 1, 2, \dots\}$, подія $\{\delta_i = 0\}$ символізує пропуск спостереження X_i .

Умова 1. Послідовності X_i і δ_i незалежні.

Умова 2. Послідовність m_i обмежена зверху

$$m = \sup_{i=1, 2, \dots} m_i < \infty$$

Позначимо $u_n^1 = a_n x + b_n, u_n^2 = a_n x + b_n, u_n = \max(u_n^1, u_n^2)$.

Введемо умову типу Лідбеттера на перемішування великих значень моделі (1), аналогічно введеним в роботах [5], [2].



Умова 3 $(D^2(u_n^1, u_n^2, a_n, (m_i)_{i=1,2,\dots}))$. Знайдеться сімейство чисел $\{a_{n,l}\}$, $n, l = 1, 2, \dots$, і послідовність натуральних чисел $\{l_n\}$ такі, що $l_n = o(n)$, $a_{n,l_n} \rightarrow 0$ і для будь-яких x, y і довільних множин натуральних чисел $I = \{i_1, \dots, i_p\}$, $J = \{j_1, \dots, j_q\}$ таких, що

$$1 \leq i_1 < \dots < i_p < j_1 < \dots < j_q \leq n, \quad j_1 - i_p \geq l_n,$$

виконується нерівність

$$\sup_{\sigma} P\left(\prod_{r \in I} [X_r \leq u_n^{\sigma(r)} - a_n m_r]\right) - P\left(\prod_{r \in J} [X_r \leq u_n^{\sigma(r)} - a_n m_r]\right) P\left(\prod_{r \in I} [X_r \leq u_n^{\sigma(r)} - a_n m_r]\right) \leq a_{n,l_n}.$$

де супремум береться по всіх зображеннях σ з множини натуральних чисел.

Умова 3 означає перемішування (слабку залежність) далеко віддалених великих значень часового ряду (1). У разі якщо $m_i = 0, i = 1, 2, \dots$, ця умова збігається з умовою перемішування Лідбеттера [3]

Умова 4 $\mathbb{K}(D^2)(u_n - ma_n)$. Виконується рівність

$$\lim_{k \rightarrow \infty} \left\{ \limsup_n \sum_{2 \leq j \leq \frac{n}{k}} P\{X_1 > u_n - a_n m; X_j > u_n - a_n m\} \right\} = 0.$$

Умова 4 гарантує відсутність кластеризації великих значень часового ряду.

Введемо емпіричні функції розподілу значень тренда окремо для пропущених і спостережуваних X_i :

$$G_{\eta}^{\sigma}(x) = \frac{\#\{i: m_i \leq x, \delta_i = \eta, 1 \leq i \leq n\}}{n},$$

$\eta = 0, 1$; знак $\#$ означає число елементів множини.

Нехай G – не зменшувана невід’ємна безперервна з права обмежена функція. Позначимо через $a_+ = \max(a, 0)$, де a – довільне дійсне число, і визначимо функції

$$L_1(z, G) = e^{-z} \int_{-\infty}^{+\infty} e^t dG(t);$$

$$L_2(z, G) = \int_{-\infty}^{+\infty} (z - t)_+^{\beta} dG(t), \quad \beta < 0;$$

$$L_3(z, G) = \int_{-\infty}^{+\infty} (t - z)_+^{\beta} dG(t), \quad \beta > 0.$$

Сформулюємо умову псевдостационарності послідовності $\{m_k, k = 1, 2, \dots\}$ щодо послідовності $\{\delta_k, k = 1, 2, \dots\}$.

Умова 5. Знайдуться функції $G_0(x)$ і $G_1(x)$ такі, що для $\eta = 0, 1$ має місце збіжність за ймовірністю

$$G_{\eta}^{\sigma}(x) \xrightarrow{P} G_{\eta}(x) \text{ при } n \rightarrow \infty \tag{2}$$

у всіх точках безперервності x функції $G_{\eta}(x)$. Крім того, якщо $F \in D_{\nu}, \nu = 1, 2, 3$, то для всіх x і $\eta = 0, 1$ існують кінцеві границі

$$\lim_{n \rightarrow \infty} E(L_{\nu}(x, G_{\eta}^{\sigma})) = L_{\nu}(x, G_{\eta}) < \infty.$$

де $E(L_{\nu}(x, G_{\eta}^{\sigma}))$ – математичне сподівання випадкової величини $L_{\nu}(x, G_{\eta}^{\sigma})$.

Нехай $\bar{M}_n = \max\{X_i + a_n m_i, \delta_i = 1, i = 1, \dots, n\}, n = 1, 2, \dots$

Примітка. В випадку коли всі значення $X_i, i = 1, 2, \dots, n$, пропущені, за визначенням $\bar{M}_n = -\infty$.

Теорема 2. Нехай в моделі (1) $F \in D_{\nu}$, де $\nu = 1, 2, 3$. Припустимо, що виконані умови 1-5. Тоді:

якщо $\nu = 1$ або $\nu = 3$, то для всіх x, y

$$\lim_{n \rightarrow \infty} P(M_n \leq u_n^1; \bar{M}_n \leq u_n^2) = \exp(-L_{\nu}(x, G_0) - L_{\nu}(\min(x, y), G_1)); \tag{3}$$

якщо $\nu = 2$, то для всіх $x, y \gg m$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} P(M_n \leq u_n^1; \bar{M}_n \leq u_n^2) = \exp(-L_2(x, G_0) - L_2(\min(x, y), G_1)). \tag{4}$$



Доведення теореми наведено в роботі [1].

Досліджуємо дані, що представляють собою вибірку, що складається з щоденних максимумів температур повітря в місті Київ, взятих за період з 1 січня 2005 року по 31 грудня 2015 року. Наведемо для них дві процедури **побудови функції розподілу річних максимумів температур**. Перша заснована на результатах теореми 2, друга-на результатах класичної теорії екстремумів (див. теорему Фішера-Тіппета-Гнеденко). Далі порівняємо кожну з отриманих функцій розподілу з емпіричною функцією розподілу.

Для зручності аналізу будемо розглядати вибірку щоденних максимумів температур (в градусах за Цельсієм), помножених на 10, і кожен елемент цієї вибірки будемо називати температурою за відповідний день.

Дані сформуємо у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Щоденні дані максимальних температур за період з 2005 по 2015 рр.

Дата	макс. температура °C	макс. температура °C *10
01.01.2005	1,7	17
02.01.2005	2,5	25
03.01.2005	3,6	36
...
29.12.2015	-3,8	-38
30.12.2015	-4,8	-48
31.12.2015	-7,3	-73

Припустимо, що елементи вибірки температур (\tilde{T}_i) – це реалізація значень випадкового ряду (T_i) , представимо у вигляді суми деякої детермінованою періодичної складової (p_i) і стаціонарного часового ряду (X_i) , в якому кожне X_i має нульове середнє (в іншому випадку це середнє можна відняти з стаціонарного ряду і додати до детермінованої складової):

$$T_i = p_i + X_i$$

Далі, припустимо, що детермінована періодична складова має період, рівний 365, що відповідає уявленням про річний температурний цикл.

Оцінимо (p_i) . В силу періодичності досить оцінити елементи p_1, \dots, p_{365} . Будемо використовувати наступну оцінку:

$$\hat{p}_i = \frac{\tilde{T}_i + \tilde{T}_{i+365} + \dots + \tilde{T}_{i+365(K-1)}}{K} \tag{5}$$

де $1 \leq i \leq 365$, K – кількість років, охоплених вибіркою (в нашому випадку $K = 11$). Таким чином, в якості оцінки для \hat{p}_i , $1 \leq i \leq 365$, беремо звичайне емпіричне середнє температур -го дня в кожний з наступних K років. Зауважимо, що в умовах моделі оцінка \hat{p}_i є незміщеною, тобто $E\hat{p}_i = p_i$. На рис. 1 представлені значення \hat{p}_i , $1 \leq i \leq 365$.

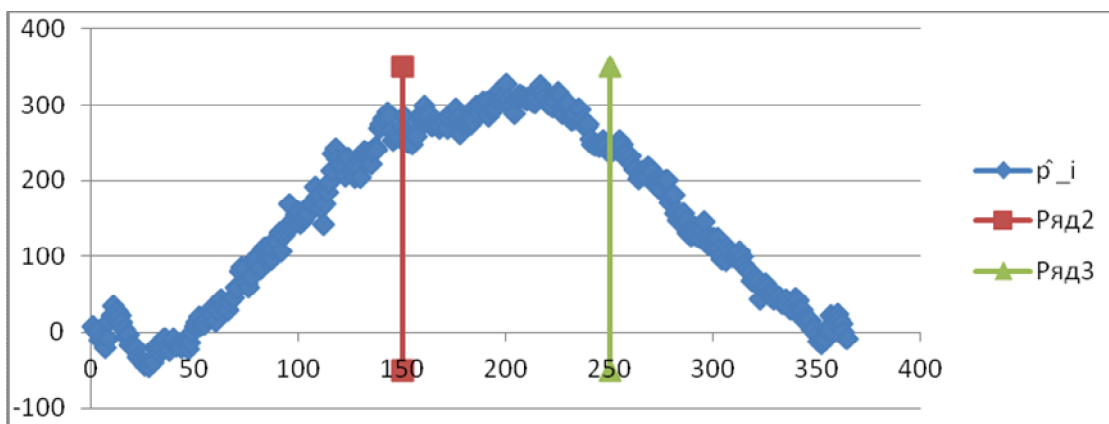


Рис.1. Графік оцінки періодичного тренду для щоденних максимумів температур повітря



Покладемо

$$\bar{X}_i = \bar{T}_i - \bar{\rho}_i, 1 \leq i \leq 365K$$

Зміна температур протягом року підпорядкована сезонним закономірностям, так що можна виділити місяці з найвищою або найнижчою температурою. Оскільки нас цікавлять річні максимуми температур, виділимо період року, в якому досягаються максимальні температури.

Зауважимо, що якщо взяти індекс t_0 максимального елемента послідовності $1 \leq i \leq 365$ і розглянути відрізок часу $[t_0 - 50; t_0 + 50]$, то виявляється, що всі річні максимуми температур вибірки за K років потрапляють в цей проміжок, тобто дані, що входять в цей проміжок, визначають значення річних максимумів температур. Тому будемо розглядати тільки дані з цих проміжків (сезонів) в кожному з роках, охоплених нашою вибіркою. Зауважимо, що в таких проміжках тренд досить малий і можна застосувати теорему 2. На рис. 1 вертикальними лініями виділено відрізок, що відповідає цьому інтервалу часу.

Розглянемо часові ряди $(\bar{T}_i^*), (\bar{X}_i^*), i = 1, \dots, 101K$:

$$\bar{T}_{j+365(m-1)}, j \in [t_0 - 50; t_0 + 50], m = 1, \dots, K, \tag{6}$$

$$\bar{X}_{j+365(m-1)}, j \in [t_0 - 50; t_0 + 50], m = 1, \dots, K, \tag{7}$$

і часовий ряд $(\bar{\rho}_i^*), i = 1, \dots, 101$:

$$\bar{\rho}_j, j \in [t_0 - 50; t_0 + 50]. \tag{8}$$

На кожному інтервалі індексів $[101(m-1) + 1; 101m]$, де $m = 1, \dots, K$, візьмемо максимум елементів ряду (\bar{T}_i^*) :

$$\bar{M}_1, \dots, \bar{M}_K$$

і ряду (\bar{X}_i^*) :

$$\bar{M}'_1, \dots, \bar{M}'_K.$$

Ми припускаємо, що послідовність центрованих даних (\bar{X}_i^*) добре описується стаціонарною випадковою послідовністю X_i^* , для якої виконується умова Лідбеттера, а функція розподілу в.в. X_i^* є максимально стійкою. Тоді, застосувавши теорему 2 (для випадку, коли періодичний тренд дорівнює нулю), отримаємо граничну функцію розподілу для нормованих максимумів випадкового ряду $\{(\bar{X}_i^*)\}$ – функцію розподілу екстремальних типів, яка визначається одним параметром – *екстремальним індексом* β . Таким чином, для того щоб оцінити граничну функцію розподілу, необхідно оцінити екстремальний індекс функції розподілу екстремальних типів.

Будемо використовувати оцінку Пікандса для екстремального індексу β . Візьмемо варіаційний ряд для послідовності (\bar{X}_i^*) :

$$\bar{X}_{101K \cdot 101K}^* \leq \bar{X}_{101K-1 \cdot 101K}^* \leq \dots \leq \bar{X}_{1 \cdot 101K}^*$$

тоді оцінка Пікандса для екстремального індексу має вигляд:

$$\hat{\beta}_{i,101K} = - \left(\frac{1}{\ln 2} \ln \frac{\bar{X}_{i,101K}^* - \bar{X}_{2i,101K}^*}{\bar{X}_{2i,101K}^* - \bar{X}_{4i,101K}^*} \right)^{-1}. \tag{9}$$

Коротко опишемо статистичні властивості цієї оцінки:

а) Якщо $i(K)$ таке, що $1 \leq i(K) \leq K$ і $i(K)/K \rightarrow 0$ при $K \rightarrow \infty$, то $\hat{\beta}_{i(K),101K}$ за ймовірністю наближається до β .

$$\sqrt{i} \left(\frac{1}{\hat{\beta}_{i(K),101K}} - \frac{1}{\beta} \right)$$

б) При деяких додаткових умовах нульовим середнім і дисперсією

$$v(\beta) = \frac{\beta^{-2} \left(2^{\frac{2}{\beta} + 1} + 1 \right)}{4 \left[\left(2^{\frac{1}{\beta}} - 1 \right) \ln 2 \right]^2}$$



Для того щоб вибрати оптимальне значення оцінки $\hat{\beta}_{i,101K}$, вдаємося до часто використовуваної процедури:

1. Зобразимо графік множини $\left\{ (t; -\hat{\beta}_{i,101K}^{-1}), t = 1, \dots, \frac{101K}{4} \right\}$ (рис 2):

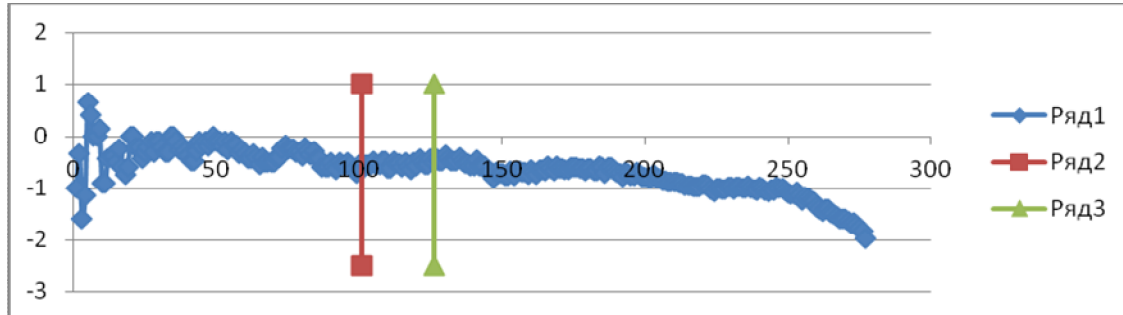


Рис.2. Графік оцінки Пікандса за даними $-\frac{1}{\hat{\beta}}$

2. Виберемо найбільшу область (на рис. 2 вона знаходиться між двома вертикальними лініями), де графік приблизно горизонтальний, і візьмемо в якості оцінки екстремального індексу $\hat{\beta}$ відповідне цій області значення $\hat{\beta} = 1,8963$.

Висновок: застосувавши теорему 2, отримаємо граничну функцію розподілу для нормованих максимумів випадкового ряду $\{X_i\}_i$ – функцію розподілу екстремальних типів, яка визначається одним параметром – екстремальним індексом $\hat{\beta}$, в результаті виконаної роботи це індекс рівний $\hat{\beta} = 1,8963$.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Кудров А. В. О максимумах частных выборок случайных последовательностей с псевдостационарным трендом // Стат. методы оценивания и проверки гипотез. Пермский государственный университет, 2008
2. Ольшанский К. А. Об экстремальном индексе прореженного процесса авторегрессии // Вестник МГУ, Сер. Матем. Механ. 2004. №3. Р. 17-23.
3. Leadbetter M. R. On extreme values in stationary sequences // Z. Wahrscheinlichkeits-theory verw. Gebiete, 1974. № 28. P. 289-303.
4. Leadbetter M. R., Lingren G., Rootzen H. Extreme and related properties of random sequences and precesses // Springer Statistics Series. Berlin- Heidelberg-New York: Springer, 1983.

АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З ЛОГІКИ ПРЕДИКАТІВ

Марина Колесник

(магістрантка VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доцент З.П. Халецька

Контроль і оцінка у процесі навчання завжди розглядалися не лише як важливі складові навчального процесу, але й як чинники мотивації. Вони забезпечують зворотний зв'язок зі студентами, тому що під час оцінювання одночасно отримуємо два потоки інформації, один з яких стосується якості роботи викладача й ефективності навчального процесу, а другий дає змогу встановити цінність одержаних результатів та виявити, наскільки розв'язані освітні завдання. Саме через відсутність чи хибність в об'єктивності виникає чимало непорозумінь, деформується мотивація навчальної діяльності.

Тестова перевірка має ряд переваг порівняно з традиційними формами і методами контролю та оцінювання знань, зокрема, у вищій школі. Вона природно вмонтована в сучасні педагогічні концепції, дозволяє більш раціонально використовувати зворотний зв'язок зі студентами і визначати результати засвоєння матеріалу, зосередити увагу на прогалинах у знаннях та вносити відповідні корективи. Разом з тим тестові завдання високотехнологічні, їх можна розробляти, проводити й перевіряти з використанням комп'ютерної техніки, вони не потребують значних часових ресурсів, порівняно нескладні в роботі, дозволяють спростити саму процедуру контролю [2].



Тестовий контроль як засіб оптимізації навчального процесу одержав у вузах широке розповсюдження. Якщо раніше тестова форма контролю була предметом дискусії, то на сьогоднішній день доцільність використання тестів визнана у психології, педагогіці, методиці [3].

Аналіз спеціальної літератури показує, що в методиці навчання математики робилося багато спроб щодо вирішення проблеми організації тестового контролю. Але, незважаючи на всі сьогоднішні досягнення, проблема організації контролю у вищій школі залишається актуальною.

Загальну спрямованість нашого дослідження зумовило те, що для викладання логіки предикатів питання розробки тестування не досить досліджено. У роботі, ми акцентуємо увагу на тестах досягнень, оскільки вони спрямовані на оцінку набутого рівня розвитку здібностей та навичок студентів.

Відповідно до навчальної програми складена система тестових завдань. Розробляючи тестові завдання, ми спробували виділити два рівні складності. Тести побудовані у трьох варіантах. Кожен варіант містить 15 тестових завдань першого рівня і 5 завдань другого рівня складності. На кожне запитання або завдання пропонуються чотири відповіді, з яких лише одна правильна. Варіанти відповідей будували, враховуючи типові помилки студентів під час опрацювання відповідної теми.

Наведемо для прикладу декілька тестових завдань.

1. Якщо M_P і M_Q – множини істинності предикатів P та Q , визначених на одній множині M , то множини істинності предикатів $P \rightarrow Q$ можна записати так:

А) $M_P \cup M_Q$; Б) $M_P \cap M_Q$; В) $M \setminus (M_P \setminus M_Q)$; Г) $(M_P \cap M_Q) \cup (M \setminus M_P \setminus M_Q)$.

2. Запис якої формули відповідає загальноствердзувальному судженню "всі S суть P ":

А) $\forall x(S(x) \wedge P(x))$; Б) $\forall x(S(x) \rightarrow P(x))$; В) $\exists x(S(x) \wedge P(x))$; Г) $\exists x(S(x) \rightarrow P(x))$.

3. Записати речення «існує хоча б один x такий, що виконується $B(x)$ » формулою логіки предикатів:

А) $\exists x B(x)$; Б) $\forall x \forall y [B(x) \wedge B(y)] \rightarrow (x = y)$; В) $\exists x B(x) \wedge \forall x \forall y [B(x) \wedge B(y)] \rightarrow (x = y)$;

Г) $\exists x \exists y (B(x) \wedge B(y) \wedge (x \neq y))$.

4. Якщо на множині натуральних чисел задано предикати $E(x) = "x - \text{парне число}"$, $D(x, y) = "y \text{ ділиться на } x"$, то висловлення $\forall x(D(2, x) \rightarrow E(x))$ можна прочитати так :

- А) будь-яке натуральне число ділиться на 2 і є парним;
 Б) деяке натуральне число ділиться на 2 або є парним;
 В) будь-яке натуральне число, яке ділиться на 2, є парним;
 Г) деяке натуральне число, яке ділиться на 2, є парним.

5. Висловлення $\exists x P(x)$ буде

- А) істинним тоді і тільки тоді, коли предикат $P(x)$ тотожно хибний;
 Б) істинним тоді і тільки тоді, коли предикат $P(x)$ тотожно істинний;
 В) істинним тоді і тільки тоді, коли предикат $P(x)$ виконуваний;
 Г) хибним тоді і тільки тоді, коли предикат $P(x)$ спростовний.

6. Побудувати пренексну форму для формули логіки предикатів $(\forall x \exists y P(x, y) \wedge \forall y Q(y, z)) \rightarrow P(x, y)$.

А) $\forall x \forall y \exists y_1 (P(x_1, y) \vee Q(y_1, z) \wedge P(x_1, y_2))$;

Б) $\forall x \exists y \exists y_1 (P(x_1, y) \wedge Q(y_1, z) \wedge P(x_1, y_2))$;

В) $\exists x \exists y \exists y_1 (P(x_1, y) \wedge Q(y_1, z) \vee P(x_1, y_2))$;

Г) $\forall x_1 \exists y_2 \exists y_1 (P(x_1, y_2) \vee Q(y_1, z) \vee P(x, y))$.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики тестування здійснювалася у процесі вивчення „Математичної логіки та теорії алгоритмів” студентами третього курсу фізико-математичного факультету. У експерименті брало участь 12 студентів 33-ої групи спеціальності «Математика*». Мета проведення навчального експерименту полягала в поточному контролі знань студентів. Результати тестування пройшли обробку за сучасною теорією. Такий метод визначення успішності досить вдалий, він дозволяє не лише визначити, згідно показників, рівень успішності закріплення матеріалу студентами, незалежно від важкості завдань, а й виявити, за даними прорахунків, які завдання тесту необхідно змінити або повністю замінити на більш результативні [1].

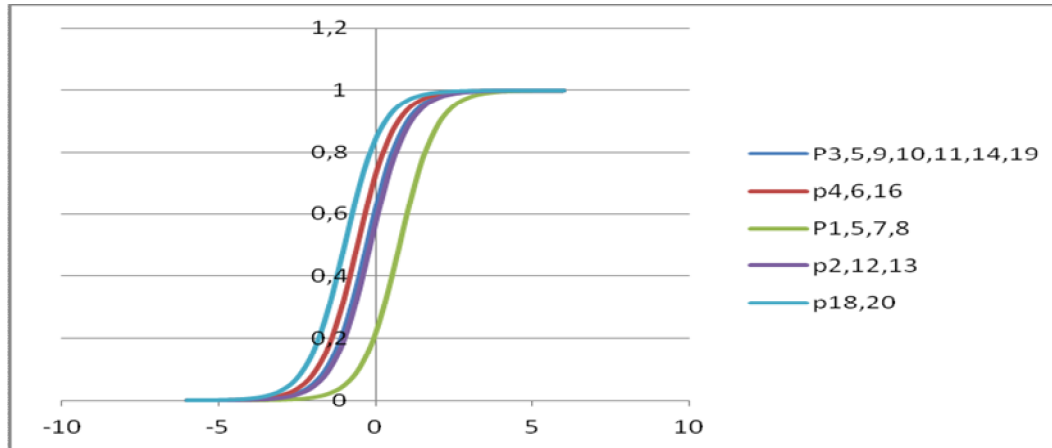


Рис. 1. Графік характеристичних кривих складності завдань тесту

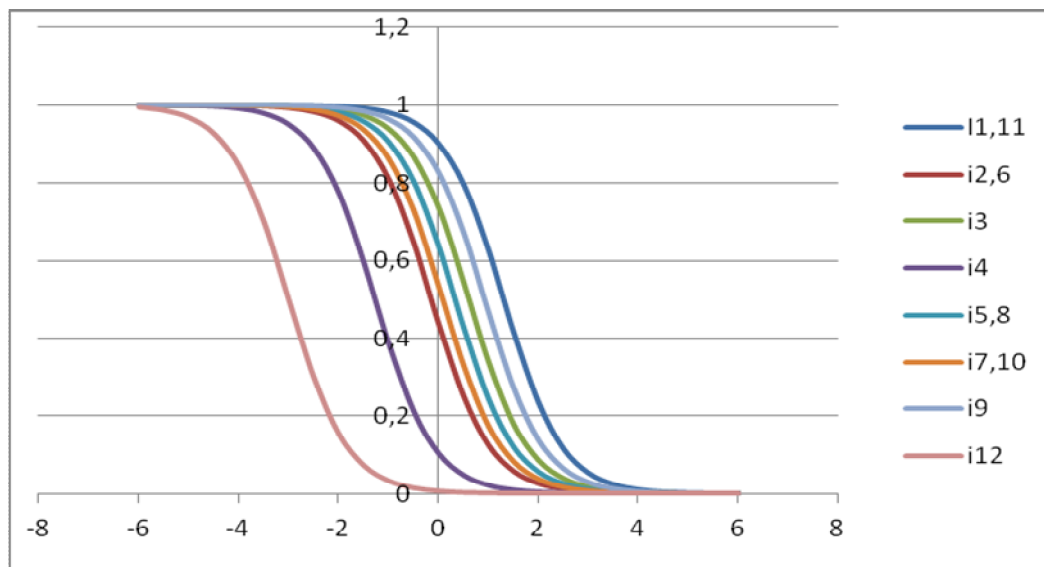


Рис. 2. Графік характеристичних кривих успішності студентів

Аналіз взаємного розташування характеристичних кривих завдань тесту дозволяє намітити шляхи подальшого удосконалення тесту і сформулювати систему завдань найбільш ефективних для оцінки рівня підготовки кожного випробовуваного вибірки.

На рис. 1 зображено тільки 5 характеристичних кривих складності завдань, так як деякі криві, що відповідають різним завданням співпали. Тому для удосконалення тесту слід вилучити деякі із завдань, що описуються однією характеристичною кривою. Вони вважаються зайвими, так як нічого не дають для тесту як сукупності працюючих завдань зростаючої складності. Слід звернути увагу, що на рис. 1 інтервал від 3 до 6 майже «пустий», не заповнений кривими. Це говорить про те, що тест містить мало завдань високої складності, занадто «простий». Для удосконалення тесту необхідно додати таких завдань. Для уточнення того, які саме тестові завдання слід вилучити, треба врахувати обробку результатів тестування за класичною теорією, яка знаходиться на етапі дослідження. Але рішення про видалення чи додавання тестових завдань приймають досить обґрунтовано після додаткового аналізу контингенту студентів, що проходять тестування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вимірювання в освіті: Підручник / за ред. О.В. Авраменко. – Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2011.
2. Сергієнко В.П. Теорія і практика конструювання завдань в тестовій формі / PROJECT 145029-TEMPUS-2008-SE-JHCR <http://fm.ndu.edu.ua>
3. Шматок Т.Г., Маркова О.В., Ковальська Н.В. Тестовий контроль як засіб оптимізації навчального процесу http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/3_2004/articles/stat48.html



ЗАДАЧА ПРО РОЗОРЕННЯ ГРАВЦЯ В КОНТЕКСТІ ТОРГІВЛІ НА РИНКУ FOREX

Олександра Корнієнко

(магістранта VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. фіз-мат. наук, старший викладач О.П.Макарчук

Актуальність роботи: Ігри були домінуючим стимулом до створення та розвитку теорії ймовірностей як науки з самостійним аксіоматичним апаратом створеним Колмогоровим А.М в 1933 році. Самою найцікавішою грою в практичному розумінні є торгівля на інвестиційних ринках різної природи і структури. Такими ринками можуть бути фондові, опціонні, валютні ринки (зокрема міжнародний валютний ринок Forex). Стимулом до появи останнього було рішення про скасування вільної конвертованості долара в золото (відмовився від золотого стандарту) датована 15 серпня 1971 року президентом США Річардом Ніксоном.

На сьогоднішній день, створено тисячі різноманітних торгових систем, деякі з них лягли в основу багатьох механічних торгових систем на Forex. Безумовно під оптимальністю торгової системи мається на увазі її здатність приносити прибуток на заданому часовому періоді з допустимим рівнем ризику. Одним з важливих факторів торгівельної системи є система правил, які описують схему відкриття торгівельних угод в розумінні показників Stoploss, Takeprofit, Lots. Простими словами ідентифікація системи ставок при веденні торгівельної діяльності є окремою важливою проблемою, яка в науковому розумінні потребує використання глибокого ймовірнісного апарату.

Метою роботи є апробація систем мартингального типу на міжнародному фінансовому ринку Forex.

Будемо казати, що система ставок $a_1, a_2, \dots, a_n, \dots$ **підпорядкована системі мартингейл**, якщо виконується умова:

$$a_{n+1} \geq a_1 + a_2 + \dots + a_n + 1, \forall n \in \mathbb{N}.$$

Відповідна назва пішла від класичної системи **мартингейл**.

Мартингейл (мартингал, від фр. *Martingale*) – система управління ставками в азартних іграх.

Суть системи полягає в наступному: Починається гра з деякою заздалегідь обраною мінімальною ставкою. Після кожного програшу гравець повинен збільшувати ставку так, щоб у разі виграшу окупити всі минулі програші в цій серії, з невеликим доходом. (Приміром 1-2-4-8-16-32-64 і т.д). При дотриманні послідовності прибуток гравця при виграші буде дорівнює початковій ставці.

Система мартингейл відома не пізніше ніж з середини XVIII століття, причому під сучасною назвою (також стратегію називали «мартингали Даламбера», хоча немає жодних свідчень того, що Даламбер мав до стратегії відношення).

Іноді помилково стверджується, що система названа на честь щасливого картяра XIX століття, який був завсідником казино Французької Рив'єри. Можливо, назва походить з жаргону окситанська картярів, де а la martengalo означало «[грати] абсурдним чином». У свою чергу, слово martengalo означало жителів міста Мартіг, що служили в анекдотах образами наївних простаків.

Теорема 1. Якщо система ставок $1 = a_1, a_2, \dots, a_n, \dots$ **підпорядкована системі мартингейл**, то виконується нерівність:

$$a_n \geq 2^{n-1}.$$

Доведення.

Твердження доведемо індукцією, по n .

База індукції: $n = 2$. Дійсно $a_2 \geq 1 + a_1 = 2$.

Індукційне припущення: нехай твердження правильне при $n \leq k$, тобто

$$a_j \geq 2^{j-1}, \forall j \leq k.$$

Індукційний перехід:

$$a_{k+1} \geq a_1 + a_2 + \dots + a_k + 1 = 1 + 2^1 + \dots + 2^{k-1} + 1 = 2^k - 1 + 1 = 2^k.$$

Твердження, доведено.

Отже, класична система мартингейл є найповільнішою в розумінні росту. Так як довільний поліном зростає повільніше показникової функції отримаємо наслідок:

Наслідок: жодна система ставок поліноміального типу

$$a_n = c_k n^k + c_{k-1} n^{k-1} + \dots + c_0$$

не підпорядкована системі мартингейл.

Теорема 2. Показникова система ставок $a_n = a^{n-1}$ **підпорядкована системі мартингейл**, тоді і тільки тоді, коли $a \geq 2$.



Доведення.

З попередньої теореми випливає, що умова $\alpha \geq 2$ необхідна для того, щоб система ставок мала мартингальний тип. Покажемо, що ця умова є достатньою. Дійсно,

$$\begin{aligned} a_{k+1} - (a_1 + a_2 + \dots + a_k + 1) &= \alpha^k - (1 + \alpha^1 + \dots + \alpha^{k-1} + 1) = \alpha^k - \frac{\alpha^k - 1}{\alpha - 1} - 1 \\ &= \frac{\alpha^{k+1} - 2\alpha^k - \alpha + 2}{\alpha - 1} = \frac{(\alpha^k - 2)(\alpha - 2)}{\alpha - 1} > 0. \end{aligned}$$

Твердження, доведено.

Дослідимо детальніше випадок *показникової системи ставок* $a_n = \alpha^{n-1}$, яка як з'ясувалось при $1 < \alpha < 2$ не має мартингальний тип, а при $\alpha \geq 2$ має. Для цього сформулюємо проблему оптимальної системи ставок в загальному вигляді. Отже, розглянемо випадок, коли

$$S_n = a_1 \xi_1 + a_2 \xi_2 + \dots + a_n \xi_n,$$

де ξ_n – послідовність незалежних випадкових величин, які набувають значень -1 та 1 з ймовірностями p та q відповідно, причому послідовність a_n не є обмеженою.

Нехай $A_n(\gamma) \geq 0$ таке число, що

$$P(S_n \geq A_n(\gamma)) = \gamma,$$

тобто $A_n(\gamma)$ це той мінімальний виграш, який досягається при n ставках з ймовірністю γ . Безумовно логічно розглядати випадок коли γ достатньо близьке до 1, в попередньому випадку для системи обмежених ставок ми розглядали випадок $\gamma = 0.9$

Теорема 3. *Якщо $\gamma \geq q$ то для показникової системи ставок при достатньо великому n виконується рівність $A_n(\gamma) = 0$.*

Доведення

Розглянемо випадковий ряд

$$\xi = \xi_0 + \lambda \xi_1 + \dots + \lambda^n \xi_n + \dots,$$

де ξ_n – послідовність незалежних випадкових величин, які набувають значень -1 та 1 з ймовірностями p та q відповідно, $\lambda = \frac{1}{\alpha} < 1$.

Маємо:

$$\begin{aligned} F_{\xi}(x) &= P(\xi < x) = P(\xi_0 + \lambda \tau < x) \\ &= P(\xi_0 = -1)P(-1 + \lambda \tau < x) + P(\xi_0 = 1)P(1 + \lambda \tau < x) \\ &= pF_{\xi}\left(\frac{x+1}{\lambda}\right) + qF_{\xi}\left(\frac{x-1}{\lambda}\right). \end{aligned}$$

Тут враховано, що випадкова величина $\tau = \xi_1 + \lambda \xi_2 + \dots + \lambda^n \xi_{n+1} + \dots$,

має той самий розподіл, що і ξ причому

$$P(-1 + \lambda \tau < x) = P\left(\tau < \frac{x+1}{\lambda}\right) = F_{\xi}\left(\frac{x+1}{\lambda}\right).$$

Маємо:

$$\begin{aligned} P(S_k \geq A_n(\gamma)) &= P(\xi_0 + \xi_1 \alpha^1 + \dots + \xi_{k-1} \alpha^{k-1} \geq A_n(\gamma)) = \\ &= P(\alpha^{k-1}(\lambda^{k-1} \xi_0 + \xi_1 \lambda^{k-2} + \dots + \xi_{k-1})) \geq A_n(\gamma) = \\ &= P\left(\lambda^{k-1} \xi_0 + \xi_1 \lambda^{k-2} + \dots + \xi_{k-1} \geq \frac{A_n(\gamma)}{\alpha^{k-1}}\right) \approx P\left(\xi \geq \frac{A_n(\gamma)}{\alpha^{k-1}}\right) \\ &= 1 - F_{\xi}\left(\frac{A_n(\gamma)}{\alpha^{k-1}}\right) \leq 1 - F_{\xi}(0) = 1 - p = q \leq \gamma. \end{aligned}$$

Тут враховано, що



$$F_{\xi}(0) = pF_{\xi}\left(\frac{1}{\lambda}\right) + qF_{\xi}\left(\frac{-1}{\lambda}\right) = p * 1 + q * 0 = p,$$

адже найбільше значення випадкової величини $\xi: 1 + \lambda + \dots + \lambda^n + \dots = \frac{1}{1-\lambda}$,

а найменше відповідно $-\frac{1}{1-\lambda}$.

Твердження, доведено

Виберемо наступні параметри системи торгівлі. В процесі тестування розглянемо випадок, коли ставки (лоти) зростають *за показниковим законом не мартингального типу*

$$Lot_n = 0.1 * \beta^{n-1}$$

з параметром $\beta = 2$.

Графік динаміки депозиту для курсу USD/CHF має вигляд.

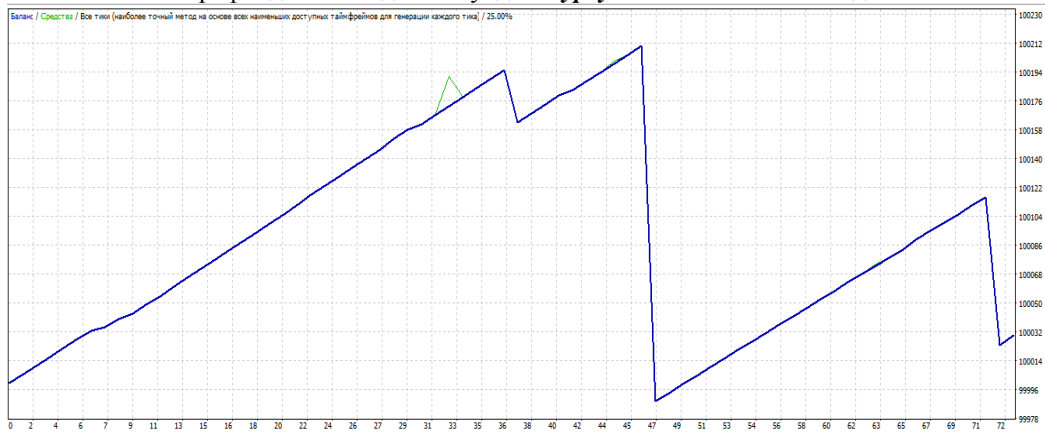


Рис 1. Динаміка депозиту курсу USD/CHF випадок $\beta = 2$ не мартингальний тип ставок

Висновок: Для параметру $\beta = 2$ маємо наступний результат: при депозиті в 100000\$ прибутку становить 31\$ що у відсотковому розумінні становить приблизно 0,031%. Кількість угод 258.

Виберемо наступні параметри системи для іншого типу торгівлі. В процесі тестування розглянемо випадок, коли ставки (лоти) зростають *за показниковим законом мартингального типу*

$$Lot_n = 0.1 * \gamma^{n-1}$$

з параметром $\gamma = 2$.

Графік динаміки депозиту для курсу USD/CHF має вигляд.

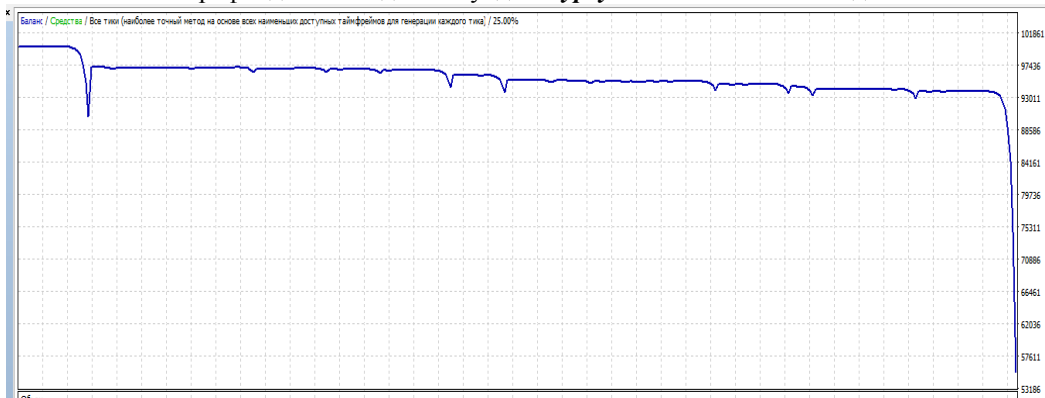


Рис 2. Динаміка депозиту курсу USD/CHF випадок $\beta = 2$ мартингальний тип ставок

Висновок: При депозиті в 100000\$ прибутку становить -45437\$ що у відсотковому розумінні становить приблизно -45,437%. Кількість угод 258.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Айвазян С.А., Степанов В.С. Инструменты статистического анализа данных. // Мир ПК, 1997, №8, с. 32-41.
2. Бокс Дж., Дженкинс Г. Анализ временных рядов. Прогноз и управление, (пер. с англ.) -М.: Мир, 1974.
3. Боровков А.А. Математическая статистика. – М.: Физматлит, 2007. – 704 с.



4. Д. Возный. Индикаторы рынка Форекс.- Омега-Л, 2008.-240.

5. Векслер Л.С. Статистический анализ на персональном компьютере. // Мир ПК, 1992, № 2, с. 89-97.

6. Виленкин С.Я. Статистические методы исследования систем автоматического регулирования. – М.: Советское радио, 1967.

МОНІТОРИНГ ЯК КОМПЛЕКСНИЙ ТА СИСТЕМНИЙ ПРОЦЕС ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Ігор Коротков

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Пасічник

У всьому світі серед соціальних інститутів суспільства освіта займає одну з провідних позицій. Якість освіти є показником, за яким визначається ефективність функціонування системи освіти держави. Якість освіти – сукупність властивостей системи освітньої галузі, що відповідає сучасним вимогам педагогічної теорії та практики й спроможна задовольнити освітні потреби особистості, держави та суспільства.

Моніторинг є необхідною умовою розвитку і вдосконалення навчального процесу, його невід'ємним елементом.

Різні аспекти проблеми якості освіти та моніторингу представлені в роботах вчених і педагогів-практиків: В. Андрущенко, В. Беспалько, М. Згуровського, В. Кушерець, К. Корсак, Ю. Конаржевського, Т. Лукиної, В. Лутай, О. Майорова, Д. Матрос, М. Мельникової, М. Романенко, М. Степко. Якість освіти як соціальна категорія розглядається як сукупність властивостей освіти, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави згідно з призначенням освіти.

На сучасному етапі моніторингові дослідження якості освіти в Україні є актуальними, тому що в процесі моніторингу отримується об'єктивна інформація про якість освіти на різних рівнях, стан системи освіти, прогнозування її розвитку, забезпечення влади статистичною та аналітичною інформацією.

Метою статті є аналіз моніторингу якості освіти як комплексного та системного дослідження за різноманітними показниками освітньої діяльності.

Поняття «моніторинг» у педагогічній літературі й освітній практиці тлумачиться неоднозначно. У широкому значенні, моніторинг якості освіти – спеціальна система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про стан освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх основі динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [4, с. 141].

Розглянемо деякі авторські підходи щодо трактування поняття «моніторинг»

За А. Орловим, моніторинг – нестандартна інформаційна система, яка дозволяє тривалий час відстежувати будь-які об'єкти або явища педагогічної діяльності [6, с. 10].

Моніторинг, як процедуру систематичного збирання даних про важливі аспекти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях розглядають А.Тайджиман та Т. Несвілл Послтвейт [5, с. 18].

Більш ґрунтовно це поняття визначає А.Майоров, за яким моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку [4, с. 85].

Найбільш повне визначення даної категорії, на наш погляд, надає Т. Лукіна, за якою моніторинг якості освіти – спеціальна система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі, обирати стратегію для пошуку шляхів подальшого вдосконалення та розвитку [3, с. 136].

Моніторинг якості освіти використовується в двох напрямках:

- наукового дослідження – для визначення і створення оптимальних умов здійснення освітнього процесу з метою досягнення максимально результату;
- управлінський – для прийняття відповідних управлінських рішень.

Моніторинг має комплексний, системний характер і створює умови для річного, перспективного, стратегічного планування, дозволяє оцінити ефективність функціонування та розвитку навчального закладу за досягнутими показниками.

Варто зазначити, що система моніторингу має ієрархічну структуру та існує на різних рівнях функціонування освіти. В. Андреев поділяє їх на наступні:



– індивідуальний рівень – самооцінка учнями й студентами якості своєї освітньої підготовки, суспільної, професійної і життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними й евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення;

– локальний рівень – оцінювання навчальним закладом учасників навчально-виховного процесу щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками;

– муніципальний рівень – оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів;

– регіональний рівень – оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, вибіркоче вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і органів управління, вдосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних;

– державний рівень – акцентоване й узагальнене оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами й системами;

– міжнародний рівень – оцінювання якості функціонування систем освіти різних країн світу; порівняння показників якості освіти в різних країнах; узагальнення інформації про якість освіти у світі в цілому; визначення тенденцій розвитку освіти у світі в цілому та в окремих країнах [1, с. 256].

Комплексність моніторингу якості освіти на рівні загальноосвітнього навчального закладу виявляється в дослідженні багатокomпонентної структури якості загальної середньої освіти. Компонентами структури якості загальної середньої освіти за В. Приходьком є:

– якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності;

– якість освітніх програм, навчальної літератури, підручників і посібників;

– якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів;

– якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, у якому відбувається освітній процес (правового, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного);

– якість особистісних рис і здібностей учнів;

– якість державно-громадського управління системою освіти;

– результативністю та розгалуженістю інституту зовнішнього оцінювання якості освіти (національної системи моніторингу якості освіти);

– якість проведення, інтерпретації результатів моніторингових досліджень у системі освіти;

– якість та ефективність державного управління освіти [8, с. 69].

Системний та комплексний підхід при проведенні моніторингового дослідження дозволяє розглядати діяльність навчального закладу як складну систему взаємодії елементів, що до неї входять. Такий підхід, за С. Кретовичем, дозволяє представити роботу закладу в повному обсязі, виявити слабкі місця, їх причини та визначити комплекс заходів щодо їх усунення [2, с. 46].

На основі опрацювання науково-методичної літератури, нами було доповнено систему показників і критеріїв якості навчальної роботи загальноосвітнього навчального закладу (Табл. 1) [7, с. 53]:

Таблиця 1

Показники і критерії оцінювання якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу

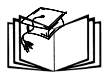
Показники	Критерії
Рівень навчальних досягнень учнів за результатами річного (семестрового) оцінювання.	Відсоток учнів, які мають достатній та високий рівень навчальних досягнень: $(K_D + K_V) / K_U * 100\%$, де: K_D – кількість учнів, які мають достатній рівень навчальних досягнень; K_V – кількість учнів, які мають високий рівень навчальних; K_U – загальна кількість учнів.
Якісний показник навчальних досягнень учнів за результатами зрізів знань	Відсоток учнів, які мають достатній та високий рівень навчальних досягнень за результатами зрізів знань
Система профільного навчання у старшій школі	Відсоток учнів 10-11 класів, охоплених профільним навчанням від загальної кількості учнів 10-11 класів
Забезпечення умов самоосвітнього процесу	Бібліотечно-інформаційні ресурси (кількість примірників на 100 учнів).
Комп'ютеризація загальноосвітнього навчального закладу	Кількість сучасних комп'ютерів (рівня не нижче Pentium III) на 1000 учнів:
Наявність інтернету в закладах освіти	Відсоток класів з діючим інтернет-підключенням від загальної кількості класів



Результативність участі учнів ЗНЗ в обласному та Всеукраїнському етапах олімпіад з базових дисциплін	Відсоток учнів-учасників III–IV турів Всеукраїнських предметних олімпіад, від загальної кількості учнів
Результативність участі учнів у конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт	Відсоток учнів-учасників II– III етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт, від загальної кількості учнів
Робота учнівського самоврядування	Відсоток учнів задіяних в самоврядуванні від загальної кількості учнів
Вступ до вищих навчальних закладів	Відсоток випускників, що вступили до ВНЗ, від загальної кількості учнів
Рівень здоров'я учнів після закінчення школи	Відсоток учнів з патологією при вступі до школи від кількості учнів з патологією при закінченні школи
Рівень вихованості	Відношення кількості учнів, які мають покращення в рівні вихованості від загальної кількості учнів ЗНЗ
Рівень готовності до життя в сім'ї та соціумі	Відсоток випускників, які благополучно визначилися в житті від кількості випускників року
Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу	Відсоток необхідних засобів навчання від фактично наявних
Наповненість класів	Відсоток середньої наповненості класів ЗНЗ від середньої наповненості класів міста/області/країни
Результати ЗНО з української мови/математики	Відношення середнього балу ЗНО з української мови/математики до їх середнього балу по місту/області/країні
Об'єктивність оцінки знань відмінників ЗНЗ	Відсоток кількості медалістів, які підтвердили свої досягнення за результатами ЗНО від загальної кількості претендентів на медалі
Освітній рівень педагогічних працівників	Відсоток кількості педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу з повною вищою освітою від загальної кількості педагогічних працівників ЗНЗ
Якісний склад педагогічних працівників	Відсоток кількості педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу, які мають вищу категорію, педагогічні звання, від загальної кількості педагогічних працівників ЗНЗ
Рівень володіння вчителями компетенціями за Л. Мітнім	Середній відсоток кількості індикаторів у компетенції зі знаком «+» від загальної кількості індикаторів для даної компетенції
Підвищення кваліфікації педагогічних працівників	Виконання плану згідно з поданою заявкою за останні 5 років
Дослідницька діяльність вчителів	Кількість матеріалів (в одиницях і друкованих аркушах) на одного вчителя ЗНЗ
Навчання педагогічних працівників за освітніми ІКТ-програмами	Відсоток навчених від загальної кількості педагогічних працівників
Якісна характеристика керівних кадрів	Відсоток кількості керівних кадрів ЗНЗ, які мають вищу категорію, педагогічні звання, від загальної кількості керівних кадрів закладу
Результативність виконання програми та плану розвитку навчального закладу	Відсоток невиконаних пунктів програми та плану
Рівень задоволення освітніми послугами	$G_s = Q_g / Q_o * 100\%$, де: Q_g – кількість задоволених навчанням; Q_o – загальна кількість учнів.

Системність моніторингу, на нашу думку, визначається чіткими та прозорими етапами його проведення. Дослідження, перш за все, передбачає ініціювання процедури моніторингу, тобто визначення учасників освітнього процесу, які зацікавлені в об'єктивному оцінюванні освітніх послуг, що надають заклади освіти; планування моніторингу, що передбачає формування завдань дослідження, встановлення об'єкта дослідження, вибір методів дослідження, визначення критеріїв та показників оцінювання.

Наступним кроком є розробка технології здійснення моніторингу відповідно до завдань моніторингу. На цьому етапі відбувається добір інструментарію дослідження, обираються статистичні і математичні



методики оброблення результатів про якість освіти, готуються інструктивні матеріали щодо проведення моніторингу

Практичний етап проведення дослідження передбачає проведення підготовки учасників моніторингу, встановлюються конкретні терміни його проведення і порядок використання інструментарію, призначаються відповідальні особи, проводиться їх інструктаж, відбувається організація проведення дослідження. Далі відповідно до плану відбувається добір необхідних для аналізу якості освіти даних: результати тестів, спостережень за обраними методиками.

Отримані данні підлягають аналітичному аналізу, тобто відбувається опрацювання зібраної інформації, її аналіз, узагальнення та інтерпретація, розрахунок статистичних і математичних показників про якість освіти з метою прийняття відповідного управлінського рішення. На підставі інтерпретації отриманих даних складається звіт про якість освіти та створюються рекомендації щодо розвитку об'єкта дослідження.

Наступним етапом моніторингу є коригування та контроль, де на основі розроблених рекомендацій відбувається внесення відповідних змін до процесу функціонування закладу освіти, а також здійснюється контроль за виконанням наданих рекомендацій.

Важливим етапом є оприлюднення результатів дослідження. Результати моніторингового дослідження якості освіти мають бути доведені до відома замовників, органів управління освітою та зацікавлених учасників освітнього процесу. Варто зазначити, що результати моніторингу мають бути враховані при подальшому плануванні освітньої діяльності, в межах реалізації державної політики в галузі освіти [7, с. 54].

Таким чином, моніторинг якості освіти є системним процесом з позицій дослідження складної системи, якою являється система освіти і якість освіти та з позицій системності самої процедури моніторингового дослідження, що дозволяє отримати об'єктивну і достовірну інформацію про рівень реалізації освітніх потреб суспільства.

Комплексне, системне моніторингове дослідження передбачає оцінювання таких складових: система освіти; освітні процеси; зміст освіти; рівень і якість сформованості навчальних досягнень, процес і результати сформованості життєвих принципів; діяльність; явища.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Крегович С.С. Поняття, сутність та характеристика моніторингу розвитку вищого навчального закладу // Вісник ТІМО. – 2001. – №5–6. – С.45–49
3. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління якістю освіти в Україні // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 т. / Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 134 – 144.
4. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб., 1998.–424 с.
5. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджимана і Т. Невіллы Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
6. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / Педагогика, 1996.- №3.– С. 9–15.
7. Пасічник Н.О. Моніторинг якості освіти як комплексне оцінювання освітнього процесу / Н.О. Пасічник // Наукові записки КДПУ. Серія «Педагогічні науки» / ред кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2013. – Вип. 121. – Ч. 1. – С. 50–55.
8. Приходько В.М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях). Науково-методичний посібник. – Запоріжжя, 2010. – 215 с.

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Сава Остапчук

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В.П.Вовкотруб

Вагоме місце в процесі навчання методу моделювання займає лабораторний практикум, який дозволяє гармонічно поєднувати теоретичну і практичну підготовку студентів на основі диференційованого підходу до процесу навчання. Студенти мають можливість працювати з різними видами моделювання: фізичними, математичними і комп'ютерними [5].

Перед тим, як показати яким чином застосовується метод моделювання при підготовці студентів до лабораторних занять, наведемо задачі лабораторного практикуму:

- поширення і розширення теоретичних знань з курсу природничих дисциплін, застосування теоретичних знань на практиці;
- формування дослідницьких вмінь і навичок;
- навчання методу моделювання – основному методу пізнання оточуючого світу;
- вивчення експериментальних методів, що застосовуються в природничих науках;



- вивчення тем курсів природничих дисциплін, винесених на самостійних розгляд в лабораторному практикумі.

Для вирішення цих задач лабораторні практикуми мають складати:

- фізичне моделювання (реальний експеримент) – вивчення явищ чи процесів на експериментальних установках, які складаються студентами на раніше підготовлених експериментальних стендах;
- комбіновані лабораторні роботи, які поєднують реальний експеримент і комп'ютерне моделювання;
- модельні лабораторні роботи – комп'ютерне моделювання технологічних явищ [3; 6].

Лабораторні роботи мають наступну структуру:

- теоретична частина, яку складають описи фізичного явища чи процесу, що вивчається і експериментальної установки – *математичне моделювання*;
- виконання експерименту і обробка його результатів – *предметне моделювання*;
- контрольні запитання і вправи – *модельні задачі*.

Наводимо лабораторні роботи, охоплені лабораторним практикумом за програмами підготовки бакалаврів, в яких використовується той чи інший вид моделювання.

III. Комп'ютерне моделювання.

Важливо, що в процесі виконання ряду лабораторних робіт студенти можуть порівняти результати виконаного експерименту (дослідження моделі) з результатами *обчислювальної моделі*. При цьому суттєво зростає самостійність студентів при роботі з моделями: вибір умов експерименту, обробка, аналітичне і графічне представлення результатів тощо. Комбіноване дослідження моделей (технічна модель + обчислювальна модель), безумовно, підвищує якість інформації, яка повідомляється студентам, покращує засвоєння складного теоретичного матеріалу, дозволяє вивчити явища чи процеси, які не можна за тих чи інших причин дослідити на експериментальній установці. Таким чином студент, що вступив в магістратуру, вже має первинні уявлення про експеримент і мету його проведення.

Лабораторний практикум в магістратурі є однією з вагомих форм навчання. При підготовці магістрів за напрямком «Технологічна освіта» вагому роль в організації і проведенні лабораторного практикуму відіграє метод моделювання, який сприяє формуванню в студентів адекватних уявлень про будову оточуючого світу. Проте роль, яка відводиться лабораторному практикуму в магістратурі, суттєво інша, ніж в бакалавраті. Практикум в магістратурі складають три частини:

- 1) лабораторний практикум;
- 2) природничонауковий лабораторний практикум;
- 3) практикум з методики викладання технологій.

Задачі і зміст кожної частини практикуму.

В магістратурі в лабораторному практикумі здійснюється вагоміша підготовка з фахової дисципліни, реалізується наступний етап розвитку компетенцій в області експерименту, освоєння експериментальних методів, дослідницьких вмінь і навичок, які використовуються в процесі вивчення інших природничих дисциплін. Також формуються і компетенції з області моделювання.

Для студентів магістратури фізичний лабораторний практикум більшою мірою має світоглядне значення. Метою навчання є встановлення загальніших зв'язків між явищами природи, якими є універсальні принципи: відповідності, причинності, доповнюваності, симетрії тощо. В лабораторному практикумі інформаційних машин та кібернетичних систем навчання методу моделювання здійснюється в процесі виконання наступних лабораторних робіт за розділами: основи техніки автоматизації та автоматичне управління технологічними процесами [1].

Зміст і особливості робіт природничонаукового практикуму для магістратури визначаються двома обставинами:

- 1) базовою підготовкою студентів природничонаукових профілів в бакалавраті;
- 2) змістом і структурою інтегративних курсів в магістратурі.

При створенні природничонаукового практикуму для магістратури варто виходити, перш за все, з особливостей базової експериментальної підготовки студентів природничонаукових і математичних напрямків підготовки в педвузах, сутність яких в наступному:

1) студенти володіють мінімальними експериментальними вміннями, одержаними при виконанні лабораторних робіт в школі, в фізичному практикумі і інших спеціальних практикумах в процесі підготовки бакалаврів;

2) студенти знайомі лише з найчастіше використовуваним універсальним обладнанням (осцилографом, звуковим генератором, аналоговими вимірювальними приладами, джерелами живлення тощо);

3) студенти володіють первинними навичками оформлення і обробки результатів експерименту (табличними і графічними представленнями результатів експерименту, методами розрахунків похибок тощо);

4) студенти знайомі з основними експериментальними методами дослідження з області професійних дисциплін: універсальними для природознавства і специфічними для кожної з природничих наук.



5) студенти володіють основами методу моделювання: фізичного, і математичного (репродуктивний рівень);

Наведені особливості визначають принципи відбору змісту і структури лабораторних робіт природничонаукового практикуму. Принципи відбору наступні:

- зміст кожної лабораторної роботи має опиратись на відомості, одержані студентами при вивченні дисциплін професійного блоку в бакалавраті (чи навчанні на спеціаліста): фізики, хімії, біології, географії, а також математики;

- об'єкти експериментального дослідження в лабораторній роботі мають являти собою моделі з галузі кожної із природничонаукових дисциплін;

- ідея лабораторного дослідження має бути ясною і чіткою, а фізичний ефект, що спостерігається – наочним і чітко вираженим;

- експериментальна частина лабораторної роботи базується на використанні, в основному, знайомої приладної бази, з тим, щоб складність обладнання, яке використовується, не відволікало від спостереження ефекту, який досліджується;

- кожна лабораторна робота має охоплювати спеціальні завдання з обчислювального моделювання для детальнішого дослідження досліджуваного ефекту з метою:

1) аналізу теоретичного опису і його порівняння з результатами, одержаними експериментально,

2) екстраполяція умов спостереження за межі, які можуть бути створені в лабораторних умовах.

В природничонауковому практикумі в магістратурі використання методу моделювання поглиблюється і ускладнюється. Студенти досліджують фізичними методами, наприклад, біологічні системи: систему кровообігу людини, слухову систему людини, оптичну і кольорово сприймаючу систему ока тощо. На цьому етапі повною мірою використовуються всі види моделювання [2; 4]

Студенти, які навчаються в магістратурі, повинні усвідомити себе активними учасниками навчального процесу оскільки частіше вже самі викладають в різних навчальних закладах: гімназіях, коледжах, школах тощо. Виходячи з цього, в практикумі з методики викладання природничих дисциплін їм пропонуються завдання, які сприяють підвищенню рівня готовності до реалізації міжпредметних зв'язків в процесі майбутньої професійної діяльності. Наведемо окремі з них:

1. Розробка завдань в рамках варіативної складової змісту лабораторних робіт для студентів бакалаврату.

2. Розробка змісту організаційних форм проведення практикуму (здійснення допуску, виконання, захисту через використання тестових завдань, бесід, тощо).

3. Конструювання експериментальних установок або їх частин, необхідних для реалізації варіативної частини роботи.

4. Розробка лабораторних завдань і експериментальних установок, які можна використати в процесі навчання в школі на базі обладнання шкільних фізичних кабінетів.

Одночасно відбувається формування компетенцій, необхідних для організації і постановки навчального експерименту в школі або в вузі. В процесі реалізації методичної частини практикуму вагомим є наступний момент: результати виконання наведених вище завдань можуть бути перевірені студентами магістратури безпосередньо в процесі викладання профільних дисциплін в бакалавраті. Фактично студенти магістратури одержують можливість проведення короткочасного педагогічного експерименту на базі кафедри з використанням її матеріально-технічного оснащення.

Таким чином практикум в магістратурі є можливістю ілюстрації найсучасніших методів дослідження, доступність і наочність яких визначається розумною черговістю різних видів моделювання, і які відповідають основному принципу навчання – сходження від простого до складного.

БІБЛОГРАФІЯ.

1. Вовкотруб В.П. Електронні основи кібернетичних машин та автоматики. Лабораторний практикум: Навчальний посібник / В.П.Вовкотруб, Н.В.Подопригора, Н.В.Манойленко.–Кіровоград, 2012.– 86 с.
2. Вовкотруб В.П., Манойленко Н.В. Методичні рекомендації для виконання лабораторних робіт з дисципліни «Ергономіка в технологічній освіті» для студентів освітньої галузі «Технології». – К., 2015. – 72 с.
3. Ермаков А.В. Модельный компьютерный эксперимент в лабораторном практикуме по волновой оптике в вузе: дис. канд. пед. наук / А.В.Ермаков. – Москва, 2008. – 235 с. ; Ревинская О.Г. методика проектирования и проведения компьютерных лабораторных работ для изучения теоретических моделей явлений и процессов в курсе общей физики вуза: дис. ...канд. пед. наук / О.Г.Ревинская. – Томск, 2006. – 229 с.
4. Петрова Е.Б. Профессионально направленная методическая система подготовки по физике студентов естественнонаучных специальностей педагогических вузов: дис. докт. пед. наук / Е.Б.Петрова. – М., 2010. – 316 с.
5. Пинский А.А. Метод модельных гипотез как метод познания и объект изучения / А.А.Пинский, В.Г.Разумовский // Физика в школе. – 1997. – №2. – С. 30-35.
6. Ревинская О.Г. методика проектирования и проведения компьютерных лабораторных работ для изучения теоретических моделей явлений и процессов в курсе общей физики вуза: дис. ...канд. пед. наук / О.Г.Ревинская. – Томск, 2006. – 229 с.



ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З «ІСТОРІЇ УКРАЇНИ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІСТОРІЇ ТА ПРАВА

Олександр Пасічняк

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – докт. техн., канд. фіз.-мат. наук, проф. З.Ю. Філер

Покращення якості підготовки спеціалістів має забезпечуватися не лише суттєвим удосконаленням методів навчання, але і надійним зворотнім зв'язком, який реалізується через навчальну, творчу та практичну діяльність студентів. Контроль цієї діяльності, тобто контроль якості результатів навчання – одна з важливих проблем методичного характеру. Саме тому посилення уваги до проблеми контролю занять викликане не тільки бажанням визначити ступінь підготовленості студентів, рівень якості викладання, але і потребою удосконалити всю систему навчання. В сучасних освітніх умовах одним із найоптимальніших кількісних методів перевірки результатів навчання стає тестовий контроль. Але щоб зазначена процедура здійснювалася ефективно, педагогові потрібно мати валідний і надійний вимірювальний інструментарій, а таким він лише може стати у випадку емпіричної перевірки якості тестових завдань на типових групах випробуваних.

Метою статті є дослідження якості, сконструйованих нами, тестових завдань з навчального курсу «Історія України» для студентів-істориків шляхом проведення психометричного аналізу.

Сконструйований тест містив 14 тестових завдань, на виконання яких відводилося 20 хвилин, і, мав на меті перевірити, головним чином, залишкові знання студентів-істориків з курсу «Історія України». Кількісний розподіл завдань тесту за змістовими лініями та цілями навчання подано в таблиці 1.

Табл.1

Специфікація тесту

Змістові лінії	Цілі навчання					Кількість
	Знання	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	
Надніпрянська Україна на поч. XX ст.	5	6	8			3 (21,43%)
Західноукраїнські землі на поч. XX ст.		2, 3	14			3 (21,43%)
Україна в роки Першої світової війни	1		7		4	3 (21,43%)
Української Центральної Рада (березень 1917 – квітень 1918 рр.)	9, 10, 11	12		13		5 (35,71%)
Всього	5	4	3	1	1	14

Тестові завдання з закритою відповіддю найкраще підлягають стандартизованій процедурі оцінки, тому акцент у створенні тестових завдань робився саме на таку форму завдань. Із 14 завдань тест містив лише одне завдання відкритої форми (на доповнення), решта – закритої форми з вибором однієї правильної відповіді.

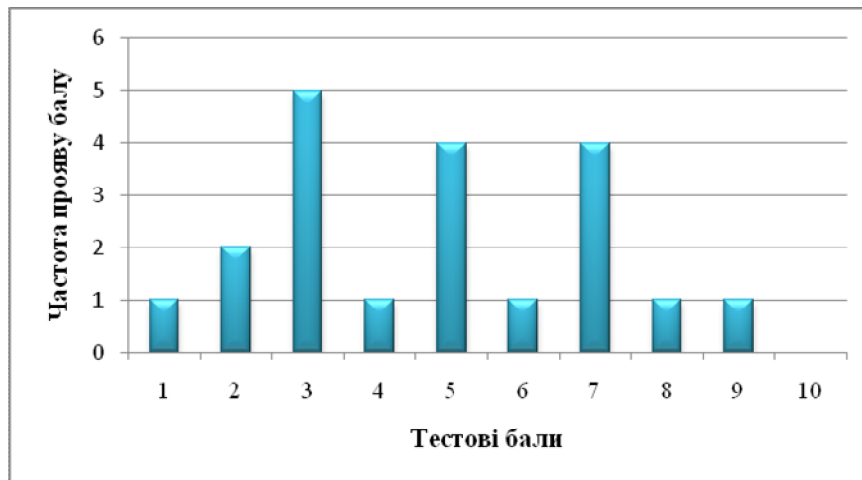
Апробаційне тестування проводилося в КДПУ ім. Володимира Винниченка на факультеті історії та права. Кількість студентів, які брали участь у експерименті, склала 23 особи, що, в певній мірі, вказує на малу вибірку (<50 осіб) і впливає на точність статистичної обробки результатів тестування.

Аналіз результатів тестування передбачав обов'язкове формування дихотомічної упорядкованої матриці тестових результатів та їх графічного зображення, визначення мір центральної тенденції і мінливості тестових балів. Довелося вилучити з матриці чотири (№№ 8, 11, 12, 13) завдання як такі, що не дають жодної інформації та не відповідають однопараметричній моделі Дж. Раша. Аналогічно вилучили рядки (учасників) №№ 2, 4, 20, тому що склалися тільки з самих одиниць, після чого отримали редуковану бінарну матрицю. Представимо результати тестування графічно з метою візуального порівняння емпіричного розподілу з теоретичним нормальним (рисунок 1).



Рис. 1

Гістограма результатів тестування



Наведемо стисло підсумки наших підрахунків. Оскільки середнє значення балів $\bar{X} \approx 4,75$ знаходиться в центрі розподілу, то можна вважати, що тест забезпечує близький до нормального розподіл індивідуальних балів малої вибірки студентів, а це говорить про те, що нормативно-орієнтований тест добре сконструйований. Дисперсія, яка відображає міру неоднорідності результатів за тестом, рівна $S_x^2 \approx 5,04$; відповідно стандартне відхилення $S_x \approx 2,24$. В нашому випадку за тестовими балами (рис.1) мається три вершини, тому асиметрію та ексцес не знаходиться.

Аналіз показників зв'язку між результатами учнів з окремих завдань тесту, їх гомогенність, здійснювалося з допомогою коефіцієнта кореляції « ϕ ». Кореляційна матриця тестових завдань представлена в таблиці 2. Шляхом підрахунку значень коефіцієнтів точково-бісеріальної кореляції оцінена валідність окремих завдань тесту (табл. 3). Їх аналіз свідчить про те, що невдалими слід визнати завдання 1 і 10. Саме вони мають найбільше від'ємних коефіцієнтів « ϕ », тому порушують гомогенність змісту тесту в цілому. Валідними вважають завдання, які мають значення коефіцієнту точково-бісеріальної кореляції не нижче 0,4. Оскільки у нас мала вибірка, то валідними будемо вважати тестові завдання з коефіцієнтом $(r_{pbis})_j \geq 0,3$. Завдання 1 і 10 не задовольняють вказану вимогу і для покращення гомогенності, дискримінативності та валідності тесту ці завдання краще вилучити.

У відповідності з класичною теорією тестів показниками якості тестових завдань є такі статистичні характеристики, як трудність і дискримінативність [1, с.138-146]. Статистична трудність тестового завдання визначається відношенням частки тих, хто виконав завдання, до частки тих, хто його не виконав [2, с.154]. Значення трудності – умовна величина, вона залежить від кількості елементів вибірки, тому для сильних і слабких груп це значення буде змінюватися. У сучасній теорії тестів IRT ця умовність усувається, так як опрацювання результатів тестування у рамках цієї теорії дає стійкі та об'єктивні оцінки параметра трудності завдань, незалежні від властивостей вибірки випробуваних. Підрахування частки правильних p_j та неправильних q_j відповідей на кожне завдання тесту, а також визначення початкових оцінок трудності в логітах, є лише першим етапом у дослідженні трудності завдань.

Табл. 2

Значення коефіцієнтів « ϕ » кореляції тестових завдань

j \ j	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	-0,167	-0,218	0,034	0	-0,068	-0,145	-0,192	-0,25	-0,327
2	-0,167	1	0,218	0,302	0,25	0,153	0,055	0,289	0,25	-0,140
3	-0,218	0,218	1	0,350	0,436	0,535	0,190	0,126	0,327	-0,031
4	0,034	0,302	0,285	1	0,503	0,533	0,592	0,058	0,201	0,099
5	0	0,25	0,436	0,503	1	0,408	0,218	0,115	0	0,140
6	-0,068	0,153	0,535	0,533	0,408	1	0,356	0,000	0,102	0,229



7	-0,145	0,055	0,190	0,592	0,218	0,356	1	0,378	0,218	0,031
8	-0,192	0,289	0,126	0,058	0,115	0	0,378	1	0,289	0,081
9	-0,25	0,25	0,327	0,201	0	0,102	0,218	0,289	1	-0,210
10	-0,327	-0,140	-0,031	0,099	0,140	0,229	0,031	0,081	-0,21	1
$\sum \varphi_{mk}$	-0,334	2,209	2,869	3,671	3,071	3,248	2,893	2,143	1,927	0,871

Табл. 3

Значення коефіцієнтів точково-бісеріальної кореляції 10 тестових завдань

№ з/п, k	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
№ завдання, j	4	6	5	3	7	2	8	9	10	1
$(r_{pbis})_{kj}$	0,77	0,7	0,66	0,623	0,623	0,457	0,435	0,4	0,18	-0,11

З таблиці 4 помітно, що тест за трудностю добре збалансований, так як має декілька найважчих завдань з імовірністю p_j близькою до 0 (№№ 10, 9, 8), декілька з p_j близькою до 1 (№№ 1, 2), решту завдань – середньої труднощі.

Табл.4

Початкові значення логітів труднощі завдань

j	R_j	Частка правильних відповідей на j-е завдання, p_j	Частка неправильних відповідей на j-е завдання, q_j	Початкові оцінки труднощі завдань в логітах, β
1	18	0,900	0,100	-2,1972
2	16	0,800	0,200	-1,3863
3	14	0,700	0,300	-0,8473
4	11	0,550	0,450	-0,2007
5	10	0,500	0,500	0,0000
6	8	0,400	0,600	0,4055
7	6	0,300	0,700	0,8473
8	5	0,250	0,750	1,0986
9	4	0,200	0,800	1,3863
10	3	0,150	0,850	1,7346

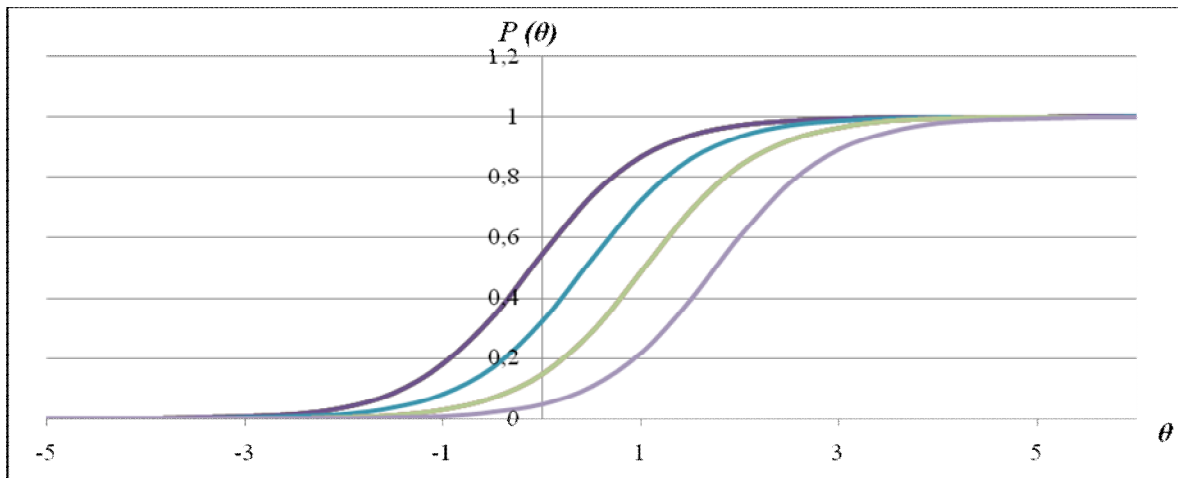
Потім початкові значення логітів рівнів підготовки та труднощі завдань тесту переводяться в єдину інтервальну шкалу стандартних оцінок з допомогою ряду спеціальних перетворень, для здійснення яких проводяться обчислення дисперсії за рівнем підготовки учасників θ_i^0 і за рівнем труднощі завдань β_j^0 , а також поправочні коефіцієнти. Після переходу в інтервальну шкалу логітів тест став містити багато трудних завдань, оскільки $\sum_{j=1}^n \beta_j^0 = 5,834$.

Аналіз взаємного розташування характеристичних кривих (рис.2) завдань дозволяє намітити шляхи подальшого удосконалення тесту. На рисунку 2 зображено тільки чотири кривих так як криві 1, 2, 3 і 4, 6, 7, 8 і 9 співпали, оскільки $\beta_1\beta_2 = \beta_3\beta_4$, $\beta_6\beta_7 = \beta_8\beta_9$. Тому для удосконалення тесту слід вилучити одне чи два завдання із групи завдань однакової труднощі №№1-4, №№ 6-9. Вони вважаються зайвими, так як нічого не дають для тесту як сукупності працюючих завдань зростаючої складності. В цілому, зробимо висновок про те, що потрібно додати декілька завдань легкої труднощі, одне-два завдання високої труднощі для кращої збалансованості тесту і повнішого вимірювання рівня підготовки учасників тестування.



Рис.2

Характеристичні криві (ICC) 10 завдань тесту



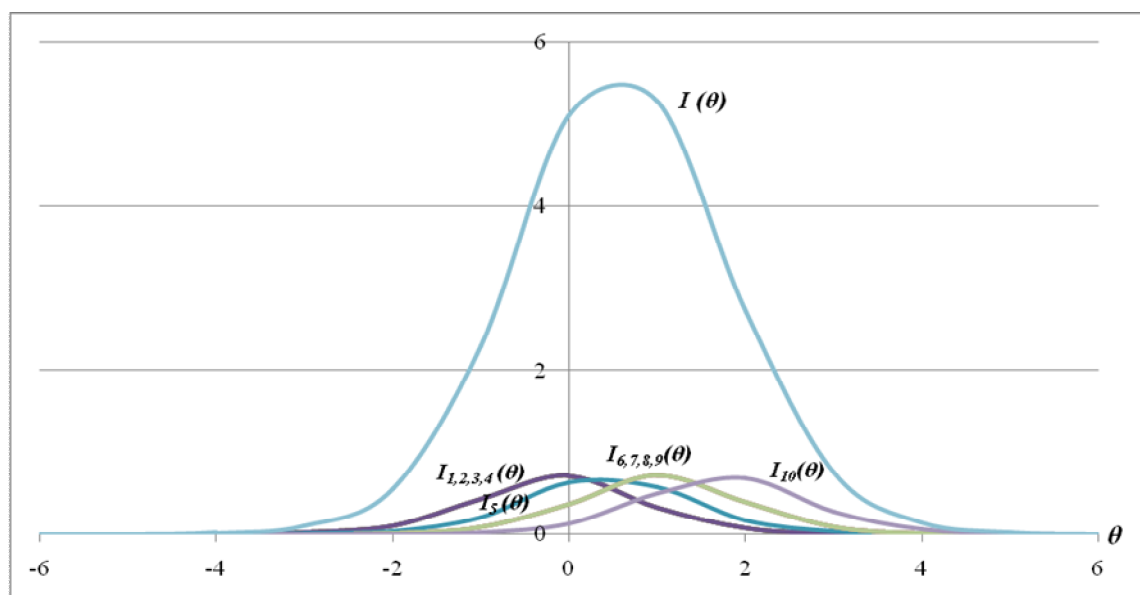
Інформаційна функція тесту (рис. 3) має один чітко виражений екстремум. Це означає, що тест майже не потребує суттєвого доопрацювання у плані добавлення в нього завдань з трудностями, які відповідають областям «провалу» інформаційної функції тесту. Виражений максимум свідчить про майже рівномірний вклад в результат тесту завдань різної складності. Проте помітно, що більша половина вершини знаходиться в інтервалі $[0 ; 4]$ (горизонтальної вісі). Таким чином, варто додати для більш рівномірного вкладу в результат тесту два завдання легкої складності.

При обчисленні дискримінативності наших тестових завдань ми обмежилися лише визначенням показника розпізнавальної здатності та точково-бісеріальної кореляції (для перевірки статистичної значимості), оскільки інші параметри не впливають суттєво на результати дослідження. Якщо завдання мають близьку до середнього трудність, то вибір статистичної величини для оцінювання дискримінативності завдань не відіграє особливого значення.

Дискримінативність тестового завдання – це роздільна здатність окремого тестового завдання. Якщо усі випробовувані дають на тестове завдання одну і ту ж відповідь, то це означає, що це завдання не володіє дискримінативністю та не дає ніякої інформації про відносні рівні результатів тестування. Диференційна здатність тестового завдання визначається різною кількістю неправильних відповідей на конкретні завдання в сильних і слабких групах тестованих [4, с.69].

Рис.3

Інформаційна функція тесту та функції інформаційних завдань





Найпростіший спосіб обчислення дискримінативності завдання – обчислення із застосуванням методу крайніх груп («метод 27»). Для цього беруть від 20 до 30 % учнів з числа кращих і гірших за результатами виконання усього тесту. Індекс дискримінативності завдання обчислюється як різниця часток випробовуваних з високопродуктивної і низькопродуктивної груп, що правильно розв'язали завдання. Кожна з часток розраховується як відношення кількості учнів в групі, що вірно виконали завдання, до загального числа учнів у відповідній групі [3] (таблиця 5).

Підрахунки дали нам можливість виділити завдання № 4, 3, 6, 7 з найкращою роздільною здатністю, завдання № 2, 8, 9, які функціонують задовільно. Завдання № 1 і 10 необхідно повністю переробити.

Табл.5

Показник розпізнавальної здатності 10 завдань тесту

№ завд.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D_i	-0,2	0,4	0,8	1	0,8	0,8	0,8	0,4	0,4	0

Кореляційний аналіз дискримінативності здатності завдань (табл. 6) дав аналогічні, попереднім підрахункам, результати. Завдання № 1 і 10 потребують суттєвої переробки або, навіть, і вилучення з тесту.

Табл.6

№ завд., j	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$(r_{pbis})_j$	-0,11	0,45	0,61	0,75	0,65	0,74	0,61	0,42	0,39	0,17

Дистракторний аналіз не проводився, оскільки визначальною умовою останнього є велика вибірка.

Отже, показниками якості тестових завдань є такі статистичні характеристики, як трудність та дискримінативність. Оцінювання валідності завдань даного тесту з допомогою коефіцієнта точково-бісеріальної кореляції вказує те, що більшість завдань може вважатися валідними. Визначення оцінки трудності тестових завдань апаратом ITR дало змогу виявити якість тестових завдань. Для удосконалення тесту потрібно додати декілька завдань легкої трудності, одне-два завдання високої трудності для кращої збалансованості тесту і повнішого вимірювання рівня підготовки учасників тестування, а також переробити № 1 і 10 завдання. При аналізі дискримінативності застосовано метод крайніх груп, який дозволив знайти індекс диференціуючої здатності тесту. Завдання тесту мають високий кореляційний показник дискримінативності завдань, за винятком двох завдань, з чого робимо висновок, що завдання добре диференціюють студентів. З огляду на психометричний аналіз результатів тестування, розроблений нами тест з курсу «Історія України» можна вважати придатним для використання у навчальному процесі ВНЗ для тематичного, підсумкового модульного контролю чи контролю залишкових знань після доопрацювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вимірювання в освіті: Підручник / За ред. О.В. Авраменко. – Кіровоград: КОД, 2011. – 360 с.
2. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
3. Миронова Е.А. Дискриминативность как показатель качества тестовых заданий / Е.А. Миронова // Международный конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2003). Секция: 6. ИКТ в контроле и оценке результатов обучения. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VI/VI-0-1753.html>. – 22.11.2015.
4. Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ДЛЯ АНАЛІЗУ ТЕСТІВ У GOOGLE FORMS

Костянтин Рябовол

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент С.Д. Паращук

Формування нового інформаційного середовища проживання людей та інформаційного устрою їх професійної діяльності є необхідними умовами інформатизації сучасного суспільства. Орієнтуватися на перспективи розвитку суспільства має і освітня галузь. Сучасна освіта повинна застосовувати найновітніші інформаційні технології. Інформатизація освіти передбачає впровадження нових засобів, методів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців, створення та використання потужних і водночас простих у роботі інтернет-технологій та засобів електронного навчання [1]. Одним із таких засобів є сукупність інтернет-сервісів розроблених компанією Google.

Google Forms – частина офісного інструментарію Google Drive. Це найшвидший спосіб створити опитування або тест: пишемо завдання і вибираємо тип відповіді. Одержаний тест можна відправити студентам електронною поштою або вбудувати на свій сайт за допомогою спеціального коду. Для



прискорення роботи рекомендується додавати плагін Flubaroo – він автоматично перевіряє відповіді учнів і ставить оцінки відповідно до заданих критеріїв. Google Forms абсолютно безкоштовні – для використання ресурсу потрібно лише мати акаунт Google [2]. Більш детальну інформацію про застосування Google Forms для створення тестів можна знайти у статті «Використання тестових технологій на основі Google-форм» [3], а про Flubaroo – в дописі «Flubaroo – дополнение к Формам Goodle для проверки тестов» [4].

Коли у компанії Google помітили, що багато вчителів використовують Flubaroo, доповнення для Google Sheets, вони почали працювати над «Тестами». «Тести», як опція для Google Forms, були презентовані 27 червня 2016 року. У статті «Дайте швидше зворотний зв'язок з Quizzes в Google Forms» Таня Янг (Software Engineer Google Forms) розкриває нові можливості автоматичної перевірки відповідей на запитання Google Forms та звертає увагу на доступні статистичні дані для аналізу відповідей [5]. Ще однією перевагою новостворених тестів Google Forms є те, що респонденти одразу мають можливість отримати зворотній зв'язок та додаткову інформацію на потрібну тему. Наприклад, тести можуть перенаправити студента на сторінку YouTube з відео, що пояснює поняття, про яке йдеться у запитанні.

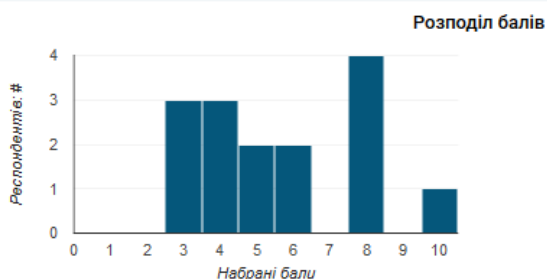
Представлена у Google Forms система аналізу тестових завдань є спрощеною. Вона містить таку статистику: середній рівень в балах, середній бал (медіану) та діапазон балів. Також тут подано розподіл балів у вигляді стовпчикової гістограми, список запитань, на які принаймні в 50% випадків відповідають неправильно, і аналіз відповідей тесту у вигляді лінійної гістограми (рис. 1).

У роботі «Використання вбудованої системи аналізу тестових завдань в LCMS Moodle» проаналізовано параметри характеристик тесту (медіана оцінок, стандартне відхилення, значення асиметрії розподілу, значення ексцесу розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості, співвідношення помилок, стандартна помилка, успішність, оцінка навмання, призначена вага, ефективна вага, індекс дискримінації, коефіцієнт дискримінації), які застосовуються для аналізу тестових завдань і тесту в цілому; також показано, що дані показників достатньо для ефективного впровадження тестових методик і використання у навчальному процесі [6].

Таким чином, для ефективного використання тестів у Google Forms необхідно розширити систему аналізу тестових завдань, додавши до неї такі параметри: стандартне відхилення, значення асиметрії розподілу, значення ексцесу розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості, співвідношення помилок, стандартна помилка, успішність, оцінка навмання, призначена вага, ефективна вага, індекс дискримінації, коефіцієнт дискримінації.

Статистика

Сер.рівень Бали: 5.67/10	Середній бал Бали: 5/10	Діапазон Бали: 3–10
-----------------------------	----------------------------	------------------------



Запитання, на які часто відповідають неправильно ?

Правильні відповіді

Укажіть типи внутрішньої пам'яті комп'ютера, які є енергозалежними

4/15

Укажіть параметри слайда, які можна змінити за допомогою вказівки Розмітки слайда (макета)

6/15

Укажіть типи внутрішньої пам'яті комп'ютера, які є енергозалежними

Правильних відповідей: 4 з 15

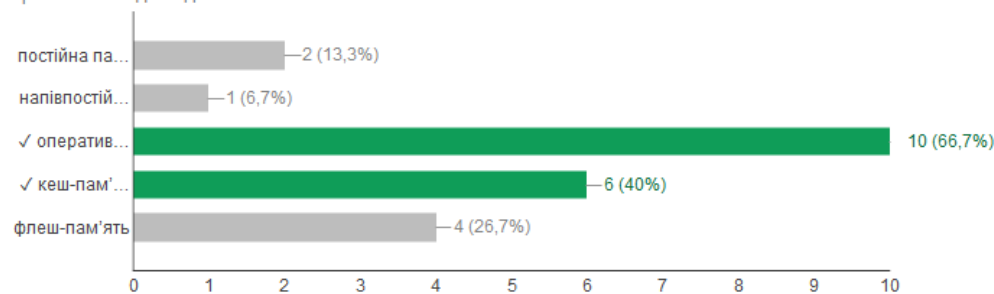


Рисунок 1. Статистика відповідей на тести у Google Forms



Для розв'язання цієї задачі підходять сценарії Google, які є платформою розробки програмних додатків вбудованою в Google Apps та дозволяють додавати нові функціональні можливості електронним таблицям, Gmail, сайтам та іншим сервісам Google [7]. Для написання сценаріїв використовується спеціальний редактор та Google Apps Script – мова програмування для автоматизації роботи з онлайн-додатками Google. Її основу складає класичний JavaScript, збагачений розширеннями для роботи з сервісами Google.

На початковому етапі для того, щоб надати можливість іншим користувачам скористатись сценарієм, написаним на Google Apps Script, потрібно було публікувати скрипти в спеціальній галереї. Коли користувачі встановлювали скрипти через галерею, копія коду програми додавалася до документу. Починаючи з березня 2014 року компанія Google представила «Доповнення» для Google Apps. Доповнення дозволяють користувачам скористатись додатковими функціями Google редакторів. У доповненнях вихідний код не видно кінцевим користувачам і кожен з них використовує останню версію опубліковану розробником. Цей новий підхід спрощує підтримку існуючого коду і сприяє подальшому розвитку Google Apps Script. Таким чином, на основі сценаріїв для власної форми можна побудувати доповнення доступне для використання в інших формах та будь-якими зареєстрованими користувачами.

Після ознайомлення з можливостями Google Apps Script по роботі з тестами у Google Forms нами спроектовано та реалізовано доповнення «Аналізатор тестів». Розроблене доповнення складається з трьох компонентів, кожному з яких відповідає команда меню:

1. Вказати правильні відповіді. На етапі реалізації системи аналізу тестів нами встановлено неможливість отримання правильних відповідей з «Тестів» Google Forms. Цей компонент призначений для вказування правильних відповідей на питання тесту.

2. Характеристики тесту. В цьому компоненті доповнення «Аналізатор тестів» обчислюються та виводяться на екран такі статистичні параметри тесту, як кількість проходжень, середня оцінка, медіана, стандартне відхилення, асиметрія розподілу, ексцес розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості.

3. Аналіз тестових завдань. Тут проводиться розрахунок таких статистичних параметрів тестових завдань, як успішність, оцінка навмання, призначена вага, ефективна вага, індекс дискримінації, коефіцієнт дискримінації.

Характеристики тесту	
Кількість проходжень:	15
Середня оцінка:	56.67%
Медіана:	50.00%
Стандартне відхилення:	38.48%
Асиметрія розподілу:	0.39142
Ексцес розподілу:	-1.0944
Коефіцієнт внутрішньої узгодженості:	45.34%

Рисунок 2. Результат виконання скриптів компоненту «Характеристики тесту»

Створене доповнення «Аналізатор тестів» у Google Forms складається з 4 файлів типу .gs, 5 html-файлів, які містять форми, css-стили та сценарії javascript. В коді доповнення використовується біля 30 функцій, бібліотеки скриптів jquery та jStat.

Розглянемо більш детально процес обчислення статистичних характеристик тесту. Для цього скористаємося діаграмою UML, а саме діаграмою послідовності виконання для компоненту "Характеристики тесту" (рис. 3).

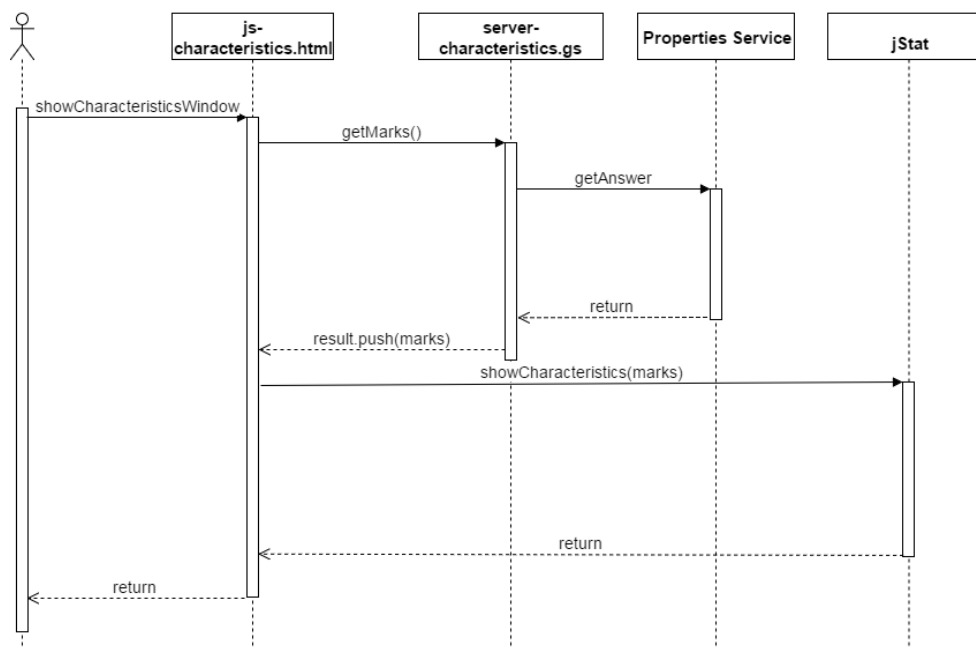


Рисунок 3. Діаграма послідовності «Характеристики тесту»

На цій діаграмі показано які функції викликаються в доповненні протягом певного часу. Після активації відповідного пункту меню запускається функція *showCharacteristicsWindow()*, яка, на основі відповідного html-файлу, створює форму для отримання характеристик тесту. Згодом, в асинхронному режимі, запускаються дві функції. Перша з них *getMarks()* повинна повернути бінарну матрицю стовбцями якої є порядкові номери тестових завдань, а рядками – порядкові номери респондентів. Для перевірки правильності відповіді респондента його відповідь порівнюється з правильною записаною у властивостях документу *Properties Service*. Таке порівняння відбувається викликом функції *getAnswer*.

Після отримання матриці *Marks* виконується функція *showCharacteristics(marks)*. Ця функція на основі матриці *Marks* і використовуючи бібліотеку *jStat* обчислює та виводить на екран статистичні параметри тесту: кількість проходжень, середня оцінка, медіана, стандартне відхилення, асиметрія розподілу, ексцес розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості.

В результаті проведеного дослідження нами встановлено, що введення опції «Тест» до Google Forms, окрім автоматичного оцінювання, розширило можливості розробників тестів для проведення аналізу тестів та тестових завдань. Порівнявши системи аналізу тестових завдань LCMS Moodle та «Тестів» у Google Forms ми визначили, що для ефективного використання тестів у Google Forms необхідно розширити систему аналізу тестових завдань, додавши до неї такі параметри: стандартне відхилення, значення асиметрії розподілу, значення ексцесу розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості, співвідношення помилок, стандартна помилка, успішність, оцінка навчання, призначена вага, ефективна вага, індекс дискримінації, коефіцієнт дискримінації. Після ознайомлення з можливостями Google Apps Script по роботі з тестами у Google Forms нами спроектовано та реалізовано доповнення «Аналізатор тестів» яке розраховує та виводить на екран необхідні статистичні параметри.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тулина Елена. Краткий обзор особенностей и функций LMS-системы от цифрового гиганта Google. [Електронний ресурс] / Елена Тулина // Введение в Google Classroom. – 2014. – Режим доступа: <https://newtonew.com/news/vvedenie-v-google-classroom>.
2. Єгор Антоненков. Сім платформ для створення тестів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/45747/>
3. Литвиненко О.В. Використання тестових технологій на основі Google-форм [Електронний ресурс]. // Обласна науково-практична конференція, присвячена пам'яті О. Хмури «Технологія фахової майстерності: тестові технології навчання у сучасній школі». Кіровоград, 2013. Режим доступу: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura9/vykorystannya-testovyh-tehnolohij-na-osnovi-google-form/>
4. Flubaroo – доповнення к Формам Google для проверки тестов Forms [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://maingmail.blogspot.com/2011/05/flubaroo-goodle.html>
5. Tynia Yang. Give feedback faster with Quizzes in Google Forms [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://blog.google/products/docs/give-feedback-faster-with-quizzes-in/>
6. Сергієнко В.П. Використання вбудованої системи аналізу тестових завдань в LCMS Moodle / В.П. Сергієнко, Л.О. Кухар, О.В. Галицький, П.В. Микитенко // [Електронний ресурс] Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 41, вип. 3. – С. 196-208. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_41_3_21
7. James Ferreira. Google Script: Enterprise Application Essentials. – Publisher: O'Reilly Media, Inc, 2012. – 214 c.



ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГІЙ

Ольга Сірих

(магістрантка VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор М.В. Анісімов

Постановка проблеми.

На сучасному етапі перетворень свій вплив на підготовку майбутнього вчителя технологій має перехід вищих педагогічних навчальних закладів на модульну систему навчання. Складовими змісту підготовки майбутніх учителів технологій в умовах модульної системи є: формування в учнів фахових понять, практичних умінь і навичок профорієнтація, поєднання навчання з продуктивною працею, трудове виховання, політехнічна освіта, формування творчого ставлення до праці, тощо. Важливе місце в змісті підготовки вчителів технологій займає питання підготовки їх до формування в учнів фахових понять. Слід враховувати, що для формування фахових понять студенти, як майбутні вчителі, мають спочатку оволодіти ними самі.

Аналіз актуальних досліджень.

Теоретичні й практичні аспекти модульного навчання у вищих та середніх закладах освіти розглядалися у дослідженнях Н.І. Шиян, Н.І. Бондар, Е.В. Лузик та інших. Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань трудового і професійного навчання розкриті в працях В.І. Андріяшина, П.Р. Атугова, А.В. Вихруша, В.І. Гусева, Й.М. Гушулея, М.Н. Деліка, А.І. Дьоміна, В.І. Качнева, М.С. Корця, В.П. Курок, М.О. Ховрича. Проблеми формування понять з різних навчальних дисциплін присвячені дисертаційні дослідження М.Б. Волович, Н.В. Бірюкової, Т.П. Коростіянець, Є.О. Неведомської та ін. Проте спеціальних досліджень, присвячених формуванню фахових понять з кулінарії у майбутніх учителів технологій, не існує.

Мета статті полягає у підтвердженні того, що за допомогою модульної інтерактивної технології вчителі можуть підвищити ефективність навчання учнів. Студенти, як майбутні вчителі, мають бути підготовлені до формування в учнів фахових понять, тому вони мають спочатку оволодіти ними самі.

Методи дослідження.

У процесі дослідження нами використовувалися такі методи: аналіз наукової літератури та інформаційних джерел із питань організації занять з технологій, вивчення передового педагогічного досвіду, узагальнення результатів з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу.

Модульне навчання зародилося в кінці 60-х років у англійських країнах. Провівши аналіз літератури по модульному навчанню, можна сказати, що різні автори вкладають різні поняття в модульний принцип структурування змісту навчання. Проведемо аналіз самого поняття «модуль». Так, в початковий період введення модульного навчання в освітню систему США та Англії в поняття «модуль» входив повний набір учбових матеріалів. П.А. Юцявичене ототожнює його з методом навчання «пакет науково-адаптованих програм для індивідуального вивчення» [11, с. 55-60]. М.В. Анісімов розуміє модуль як формування самостійно плануємої одиниці учбової діяльності [3, с. 12]. Автори

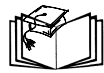
В.М. Гараєв, С.І. Куліков, Е.М. Дурко модуль розглядають як загальну тему учбового курсу або актуальну наукову проблему [4, с. 30-32].

Далі поняття «модуль» становиться конкретніше. Ю.Ф. Тимофеев формує поняття «модуль» як відносно самостійну частину певної проблеми, що в навчанні відповідає «дозі» інформації [7, с. 120]. А.І. Алексюк, С.А. Кашан вважають, що модуль являє собою автономні порції учбового матеріалу [1, с. 50].

Законом України «Про освіту» був затверджений принцип варіативності у виборі форм, методів, технологій навчання. Це дозволяє вчителям, на наш погляд, використовувати найбільш оптимальний варіант, планувати педагогічний процес по будь-яким моделям, включаючи і авторські. А.Н. Алексюк вважає, що саме модульна система організації навчального процесу спрямовує викладачів та студентів на творчу працю, розбуджує мотиваційну сферу і стимулює до навчання, руйнує «непоручність» усталених форм лекційно-семінарської споруди, що сприяє демократизації вищої школи [1, с. 23].

Характерною рисою педагогічної науки сьогодення є прагнення до створення нових освітніх технологій, які були б орієнтовані на особистий розвиток дитини. Тому треба знайти конкретні види діяльності та створити такі методи навчання і виховання, які би сприяли більшій ефективності навчально-виховного процесу. М.А. Чошанов в проблемному навчанні пропонує наступні принципи: системного квантування, мотивації, проблемності, модульності, когнитивної візуалізації, опори на помилки, економії учбового часу [1, с. 55-60].

Технологія модульного інтерактивного навчання є організацією пізнавальної діяльності учнів протягом навчального процесу, який побудован на основі діалогового спілкування. М.В. Анісімов вважає,



що особливістю даної технології є застосування інтерактивного навчання спільно з модульною технологією [3, с. 16].

У чому ж полягає актуальність даної технології? Вона полягає в наступному:

1. У модульній інтерактивній технології поєднуються нові підходи до навчання і елементи звичайного комбінованого уроку.
2. Модульна інтерактивна технологія базується на ідеї відтворювального навчального циклу.
3. Застосування технології призводить до зростання компетентності вчителя, учнів.
4. Технологія інтегрувала багато із того, що вже накопичено в педагогічній теорії і, практиці. Так, ідея активності учня в процесі його логічних дій, постійний самоконтроль дій – все це елементи теорії програмованого навчання.

Виходячи з цього, навчальний процес набуває «модульного» характеру. Перехід у процесі навчання від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчого пошуку (в деяких випадках – елементів дослідницької діяльності) дає можливість учням засвоїти навчальний матеріал на хорошому рівні. М.В. Анісімов розглядає поняття «навчальний модуль» як логічно завершену форму частини змісту учбової дисципліни [2, с. 55].

Автор Ю.А. Устинюк, конкретизує характеристику змісту модуля, пропонує визначити його як самостійну тему чи розділ курсу, в якому розглядається одне фундаментальне поняття чи група понять [8, с. 11].

Автор Н.В. Шумянова пропонує кожному модулю поставити в відповідності розділ підручника [10, с. 11].

Вчені О.А. Орчакова, П.Ф. Кобрушко характеризують модуль відносно незалежністю, логічною завершеністю. Автори розглядають поділ модуля на субмодулі, тобто частини зміста, який охоплює знання та уміння, необхідні для виконання конкретної професійної задачі [5, с. 15].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що модуль є невід'ємною частиною модульного навчання. Навчальний процес складається з блоків з загальною структурою, але вони різні за змістом. Ділячи урок на частини, кожна з яких має свої завдання, вчитель часто не встигає формувати необхідні навички і уміння. Тому засновники модульної інтерактивної технології пропонують вважати тимчасовою одиницею навчально-виховного процесу не урок, а навчальний тиждень або більший навчальний період, який включає певну кількість уроків (не менше двох). Цей період і називають модулем.

Звичайно навчальний модуль складається з трьох частин: *вступної, діалогової і підсумкової*. В кожному навчальному модулі різна кількість годин. Це залежить від того, скільки годин відведено навчальною програмою на тему. Найбільш оптимальним є навчальний модуль, який складається з 7-12 годин. Залежно від предмету, допускається планувати від 4 до 22 годин.

На *вступну частину* відводиться 1-2 уроки, а на *підсумкову* – 2-3 уроки. Час, який залишився (від 3 до 17 годин), відводиться на *діалогову частину*. Вчитель, знаючи кількість годин на один навчальний модуль, починає його планувати, продумавши мету, зміст і результати, а також форму організації уроків даного модуля. Н.В. Шумянова вважає модульне навчання новою формою роботи в аудиторії [10, с. 75].

Робота вчителя складається з наступних дій:

1. Виявлення знань, навичок і умінь, засвоєння яких визначене програмою курсу по даному розділу або темі.
2. Вивчення всього змісту навчального матеріалу по даному модулю.
3. Виділення ключових понять, що несуть основне змістове навантаження по даному модулю.
4. Складання опорних схем по всій темі (на основі виділених ключових понять, «кодів»).
5. Складання тестових завдань до навчального модуля (15-20 завдань).
6. Складання блоку питань і завдань для заліку по навчальному матеріалу даного модуля (це можна замінити диктантом, тестом і т.д.).
7. Підбір активних форм навчання для діалогової частини. За змістом навчального матеріалу розробляються завдання простого, середнього та підвищеного рівня складності. Вони можуть бути з елементами пошукового (дослідницького) навчання. Кожен учень має право вибрати завдання будь-якого рівня складності.

У *діалоговій частині* пізнавальний процес будується переважно на взаємодії учнів між собою. Вчитель об'єднує їх у мікрогрупи (4-7 чоловік), використовує для навчання різні ігрові технології. При цьому вчитель виступає, головним чином, в ролі консультанта і організатора. Учні мають можливість використання будь-яких джерел: підручників, навчальних посібників, довідкової літератури, а також одержання консультації з боку вчителя. П.І. Третьяков та І.Б. Сенновський вважають, що модульне навчання формує навички самоосвіти: «Кожен учень досягає поставлених цілей та може самостійно працювати з запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе цілевий план дій, банк інформації та методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей» [6, с. 31]. Ми



погоджуємося з П.І. Третяковим та І.Б. Сенновським, тому радимо активно використовувати модульне навчання для формування навичок самоосвіти.

Підсумкова частина навчального модуля – контроль. Учні пропонуються, в залежності від специфіки предмету, такі форми контролю знань: тестові завдання, контрольна робота, залік, твір або диктант тощо. В підсумковій частині всі учні виконують завдання відповідно до вимог державного стандарту освіти, але не рівноцінні як в діалоговій частині. Окремо надаються і завдання дослідницького характеру (у вигляді доповіді, повідомлення, реферату, які учні потім використовують на учнівських наукових конференціях, конкурсах).

Кожний модуль повинен починатися з лекції (вступної чи установчої). Далі можуть проводити семінари, уроки, лабораторні і практичні заняття, навчальну практику і, в завершнні, – контрольний-заліковий урок (по блоку модуля). Різноманітність організаційних форм занять дозволяє реалізувати дидактичну мету занять. Вибір методів навчання буде залежати від рівня знань і здібностей кожного студента. З "сильними" студентами використовують творчо-відтворюючі методи (ділові ігри, розв'язування ситуаційних задач, аналіз виробничих ситуацій, виконання індивідуальних завдань та інші). З "середніми" студентами окрім інформаційно-розвиваючих і репродуктивних методів, буде використовувати проблемно-пошукові (евристична бесіда, проблемні ситуації, дискусії, пошукові лабораторні роботи на уроці, самостійна робота на уроці), З "слабкими" студентами, викладач буде використовувати інформаційно-розвиваючі і репродуктивні методи (лекція, бесіда, розповідь, пояснення, робота з навчальною програмою, робота за інструкціями). М.В. Гараєв відмічає, що методичне навчання забезпечує постійну самодіагностику та стимулювання роботи учнів, а для викладача – постійний контроль учбового процесу, діагностику успішності з використанням рейтингової шкали оцінок [4, с. 32].

При модульній технології навчання, за словами М.А.Чошанова, особливе місце займає *вибір видів самостійної позаурочної роботи студентів* [7, с. 119]. На заняттях, спрямованих на практичну підготовку, студентам пропонуються такі види самостійної позаурочної роботи: складання схем, графіків, рішення задач і вправ, підготовка до ділових ігор, рішення ситуаційних виробничих задач, виконання розрахунково-графічної роботи, підготовка курсових та дипломних проектів, виконання комплексних індивідуальних завдань. Тобто самостійна позаурочна робота повинна мати місце при всіх організаційних формах занять. На заняттях, спрямованих на теоретичну підготовку, студентам слід запропонувати наступні види самостійної позаурочної роботи: читання підручника, виписування з тексту, складання таблиць, схем, відповіді на контрольні запитання, тести, та інші.

Автор П.А. Юцявичене підкреслює, що функції педагога можуть бути різні: від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої [11, с. 56]. Ринкові відносини пред'являють високі вимоги до професійної діяльності кожного працівника. Щоб підтримувати професійні здібності треба вчитися все життя.

Можемо сказати, що у переважній більшості вищих педагогічних навчальних закладів майбутні вчителі технологій вивчають «Технологію приготування страв», «Гігієну і санітарію громадського харчування», «Технологічне обладнання», «Товарознавство харчових продуктів».

Мета дисциплін кулінарного курсу:

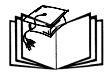
1. розуміння студентами фізико-хімічних змін харчових продуктів під впливом технологічних факторів, технологічних особливостей приготування страв, що передбачено шкільною програмою «Трудового навчання для 5-12 класів»
2. дотримання санітарно-гігієнічних вимог;
3. отримання спеціальних навичок і умінь з обробки харчових продуктів, оцінки їх якості; оформлення і подавання страв до столу;
4. засвоєння відомостей про технологічне обладнання, що використовується для приготування страв і виробів;
5. *формування знань кулінарних понять і термінів.*

Практичний досвід показує, що знання фахових понять є необхідною передумовою засвоєння дисциплін у вищій школі майбутніми вчителями технологій, а отже і складовою їх професійної майстерності [2, с. 28]. Від того, як учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення. Під *фаховим поняттям* ми розуміємо форму мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів і явищ певної галузі знань, (що є провідною для отримання відповідної кваліфікації), загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак.

У нашому дослідженні галуззю знань виступає кулінарія як наука; кваліфікацією – вчитель технологій. Ми пропонуємо систематизувати фахові поняття з кулінарії. Наприклад, розглянемо таке поняття як «меню».

Назви меню:

а) поняття, які є назвами меню за способом складання (меню з вільним вибором страв, меню денного раціону харчування, меню сніданку, меню вечері, меню комплексного обіду, та ін.).



б) поняття, які позначають назви меню за особливістю контингенту, що обслуговується (вікове, національне, професійне, релігійне та ін.);

в) поняття, які характеризують меню за способом обслуговування (меню бізнес-ланча, меню шведського стола, меню фуршету, меню сімейного обіда, бенкетне, та ін.);

г) поняття, які характеризують меню за сезонністю приготування страв (весняне, літнє, зимове, сезонне, позасезонне).

д) поняття, які характеризують меню за асортиментом страв та напоїв (традиційне, нове, фірмове).

ж) меню за місцем використання (основні види меню, що використовують в ресторані: меню недільного бранчу, меню вегетаріанське, пісне, меню тематичних заходів (Різдвяне, Новорічне, меню Масниці та ін.))

Поняття, які позначають назви страв, які входять у меню:

а) поняття, які позначають групи страв (холоді й гарячі закуски, перші і другі страви, гарячі й холодні напої, борошняні кондитерські вироби).

в) поняття, які позначають назви страв та напівфабрикатів (суп, бульйон, каша, шніцель, бефстроганов, запіканка, заправний соус, та ін.);

г) поняття, які позначають страви за видом сировини (рибні страви, продукти моря, м'ясні, з птиці, з дичини, овочеві, круп'яні, молочні, борошняні та ін.);

д) поняття, які позначають страви за способом кулінарної обробки (відварні, припущені, смажені, тушковані, запечені та ін.).

Ми радимо використовувати інтерактивні методи навчання, а саме: загальногрупове обговорення «Мікрофон», «Ажурна пилка», «Броунівський рух», технологію кооперативного навчання – робота в парах, технологію колективно-групового навчання "Незакінченні речення", «Навчаючи-учусь» з метою більш ефективного засвоєння фахових понять з кулінарії. Найбільш науково-приспосованою до умов викладання в вищих педагогічних навчальних закладах є технологія «мозкового штурму».

Складаючи плани-конспекти для уроків «Кулінарії» у різних класах, студенти повинні виокремити ті поняття, які необхідно сформулювати в учнів і подати їх визначення на тому рівні, що відповідає рівню розвитку дитини відповідного класу.

Висновки.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що за допомогою модульної інтерактивної технології вчителі можуть підвищити ефективність навчання учнів, оскільки вона дозволяє уникнути постійного застосування комбінованого уроку в середніх та старших класах.

Студенти, як майбутні вчителі, мають бути підготовлені до формування в учнів фахових понять, тому вони спочатку мають оволодіти ними самі.

Отже, застосування запропонованої нами класифікації фахових понять з кулінарії у майбутніх учителів технологій створить ефективні умови для їх засвоєння в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок.

Розроблена нами класифікація може бути використана для розробки класифікацій фахових понять з різних навчальних дисциплін у професійно-технічних училищах, школах, вищих навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А.Н. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / А.Н. Алексюк, С.А. Кашин. – М.: Высшая школа, 1992. – 56 с.
2. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М.В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: Поліграф. підприємство «Поліум», 2011. – 464 с, 68 іл, таблиць 37.
3. Анісімов М.В. Модульні елементи, їх застосування та побудова / М.В. Анісімов // Наук. записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград: 2011. – Вип. 2. – С. 12-18.
4. Гараев В.М. Принципы модульного обучения / Гараев В.М, Куликов С.И., Дурко Е.М. – Днепропетровск: Вестник высшей школы, 1997. –N8 – С.30-33.
5. Модульная система обучения в вузах / [под ред.О.А. Орчакова, П.Ф. Кобрушко]. М.:Высшая школа, 1999. – 20 с.
6. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе./П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
7. Тимофеев Ю.Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога / Ю.Ф. Тимофеев. – М.: Высшее образование в России, 1999. –N4. – С.119-125.
8. Устынюк Ю.А. Как сесть в уходящий поезд? / Ю.А. Устынюк. – Львов: Химия и жизнь, 1999. – N9 – С.11-13.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: [методическое пособие] / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
10. Шумянская В.М. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США: [под ред.К.Н. Цеонович] / В.М. Шумянова – М.: Высшая школа, 1995. – 99 с.
11. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене – К.: Советская педагогика, 1990. – N1. – С.55-60.



ЗАДАЧІ ІНТЕГРАТИВНОГО ЗМІСТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УЗАГАЛЬНЕНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УМІВЬ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ «ЕЛЕМЕНТАРНА МАТЕМАТИКА»)

Олександр Смолінчук

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Р.Я. Ріжняк

Специфіка навчального (а не наукового) пізнання вимагає особливої уваги до інтегративних процесів, які є основою формування систем знань (загальноосвітніх, професійних тощо). Тотожність, відмінність і протилежність елементів, які інтегруються, відіграють суттєву роль як під час інтеграції, так і суттєво впливають на властивості інтегрованого об'єкта чи системи. Єдність світу як цілісної системи не виключає, а передбачає якісну різноманітність явищ. Звідси впливають дві тенденції: прагнення відобразити єдину картину світу, подати його як єдине ціле (процес синтезу, інтеграція), друга – глибше і конкретніше пізнати закономірності та якісну різноманітність структурних систем (процес аналізу, диференціація).

Для успішного усвідомлення та практичного використання складних взаємозв'язків між компонентами програмного математичного матеріалу необхідно оволодіти тезаурусом різних фактів з теорії, а також мати дослідницьку інтуїцію [2]. Кожна навчальна дія, як правило, становить множину міркувань, операцій, формул і контролюючих заходів. У зв'язку з цим виникає необхідність проектування системно-діяльнісного навчання, що через форми і методи навчальної роботи приводить студентів до узагальнень і систематизації математичних знань. Викладачі зіштовхуються з труднощами формування природничо-наукового мислення школярів, що є основною проблемою як для більшості учнів, так і для вчителів.

Педагогічні технології формування узагальнених прийомів аналізу та розв'язання проблемних ситуацій теоретичного та прикладного характеру у шкільному курсі математики (при розв'язуванні текстових математичних задач або при проведенні узагальнень теоретичного матеріалу) нерідко представлені безсистемно і не завжди використовуються педагогами-практиками. Ми пропонуємо технологію розв'язання таких проблемних ситуацій саме з позицій системно-діяльнісного навчання. Більше того, продемонструвавши результативність такої технології при викладанні математики, спробуємо показати, що технологія на основі системно-діяльнісного навчання має загальнопедагогічні ознаки.

Відомо, що узагальнені прийоми розумової діяльності діляться на дві великі групи – алгоритмічного типу та евристичного типу: [1], [3]. У дослідженнях В.В. Давидова, З.І. Калмикової, Я.А. Пономарьова встановлено, що формування прийомів розумової діяльності алгоритмічного типу – необхідна, але не достатня умова розвитку мислення. Розв'язування предметних задач на основі алгоритмів формують “установку” на дію за зразком, обмежують пошук рамками уже відомих прийомів. Евристичні прийоми стимулюють пошук розв'язання нових проблем, відкриття нових для учня знань, включають до процесу міркування наочно-образне мислення. До евристичних прийомів відносяться: виділення головного, істотного у змісті матеріалу, узагальнення, порівняння, конкретизація, абстрагування, різні види аналізу, аналогія, прийоми кодування, використання структурних моделей або схем.

У цій роботі ми продемонструємо з позицій системно-діяльнісного навчання процес формування узагальнених математичних умінь під час занять з елементарної математики на молодших курсах педагогічної спеціальності «Математика».

Розглянемо уривок семінарського заняття, мета якого – провести змістовне узагальнення та систематизацію знань студентів з теми «Геометрична прогресія».

Під час розв'язування наступних задач викладач не тільки узагальнює й систематизує знання, а й розглядає методику розв'язання цих задач, що важливо для студентів як майбутніх викладачів математики.

№1. У кут $\angle AOC = \alpha$ вписано квадрати $ABCD$, $A_1B_1C_1D_1$ і т.д., причому $AB = a$. Знайти відношення суми площ квадратів $D_1B_1C_1D_1$, $D_2B_2C_2D_2$, ..., $D_{n-1}B_{n-1}C_{n-1}D_{n-1}$ до площі квадрата $ABCD$.

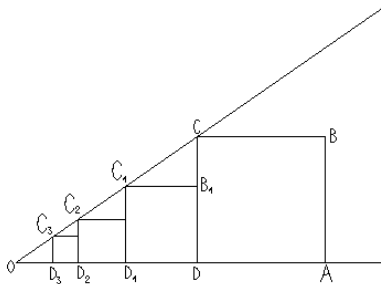


Рис. 1.



На перший погляд, ця задача вимагає досить великих обчислень для знаходження суми площ квадратів. Досить часто перед студентами відразу ж виникне питання: як визначити суму площ усіх квадратів. Але стає зрозумілим, що для цього необхідно знайти площу кожного окремого квадрата. Тут і постає проблема: як знайти суму площ усіх квадратів, якщо їх кількість дорівнює n ?

Відповідь на це запитання досить проста (необхідно скористатися формулою суми n перших членів геометричної прогресії). Тому задача викладача (вчителя) полягає в тому, щоб скерувати мислення і творчий пошук студентів у необхідному напрямку. Для цього йому досить задати їм декілька питань проблемного характеру. Наприклад,

- Як знайти суму площ усіх квадратів?
- Як обчислити площу квадрата?
- Як обчислити сторону квадрата?
- Яка залежність між сторонами квадратів $D_1B_1C_1D_1, D_1B_2C_2D_2, \dots, D_{n-1}B_nC_nD_n$?
- Яку послідовність утворюють сторони цих квадратів?
- А яку послідовність утворюють площі цих квадратів?

Таким чином, задача автоматично розбивається на декілька більш простих підзадач. Коли студенти дадуть відповіді на ці запитання, то їм стає досить простим і зрозумілим подальше розв'язання задачі.

$$\triangle COD: \frac{OD}{CD} = \text{ctg } \alpha$$

$$OD = CD \text{ ctg } \alpha = a \text{ ctg } \alpha$$

$$OA = OD + DA = a \text{ ctg } \alpha + a = a (\text{ctg } \alpha + 1)$$

$$CD/OD = C_1D_1/OD_1$$

$$a/(a \text{ ctg } \alpha) = C_1D_1/(OD - C_1D_1)$$

$$C_1D_1(1 + \text{ctg } \alpha) = OD$$

$$C_1D_1 = a \text{ ctg } \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)$$

$$OD_1 = a(\text{ctg } \alpha - \text{ctg } \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)) = a \text{ ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)$$

$$C_1D_1/OD_1 = C_2D_2/OD_2$$

$$C_2D_2 / (OD_1 - C_2D_2) = C_1D_1/OD_1$$

$$C_2D_2 * OD_1 = C_1D_1 * OD_1 - C_1D_1 * C_2D_2$$

$$C_2D_2(OD_1 + C_1D_1) = C_1D_1 * OD_1$$

$$C_2D_2 a \text{ ctg } \alpha = a \text{ ctg } \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha) * a \text{ ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)$$

$$C_2D_2 = a \text{ ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2$$

Виконуючи обчислення, впевнюємося, що сторони квадратів $D_1B_1C_1D_1, D_1B_2C_2D_2, \dots, D_{n-1}B_nC_nD_n$ утворюють спадну геометричну прогресію із знаменником $\text{ctg } \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)$:

$a \text{ ctg } \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha); a \text{ ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2; \dots;$

а площі квадратів утворюють таку спадну геометричну прогресію:

$a^2 \text{ ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2; a^2 \text{ ctg}^4 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^4; \dots;$ знаменник якої $q = \text{ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2$.

Тому суму площ квадратів $D_1B_1C_1D_1, D_1B_2C_2D_2, \dots, D_{n-1}B_nC_nD_n$ можна обчислити, використовуючи формулу суми членів геометричної прогресії: $S = b_1 / (1 - q)$.

$$S_n = a^2 (\text{ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2) / (1 - (\text{ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2)) = (a^2 (\text{ctg}^2 \alpha / (1 + \text{ctg } \alpha)^2) * (1 + \text{ctg } \alpha)^2) / (1 - \text{ctg}^2 \alpha) = a^2 \text{ ctg}^2 \alpha / (1 - \text{ctg } \alpha)^2$$

Тепер досить легко буде обчислити відношення суми площ квадратів $D_1B_1C_1D_1, D_1B_2C_2D_2, \dots, D_{n-1}B_nC_nD_n$ до площі квадрата $ABCD$.

$$S_n : S = a^2 \text{ ctg}^2 \alpha / (1 - \text{ctg } \alpha)^2 : a^2 = \text{ctg}^2 \alpha / (1 - \text{ctg } \alpha)^2$$

Відповідь: $\text{ctg}^2 \alpha / (1 - \text{ctg } \alpha)^2$

№2. В кут $\angle AOB = \alpha$ вписано рівносторонні трикутники $ABC, CB_1C_1,$ і т.д., причому $AB = a$. Знайти відношення суми площ трикутників $CB_1C_1, C_1B_2C_2$ і т.д. до площі трикутника ABC .

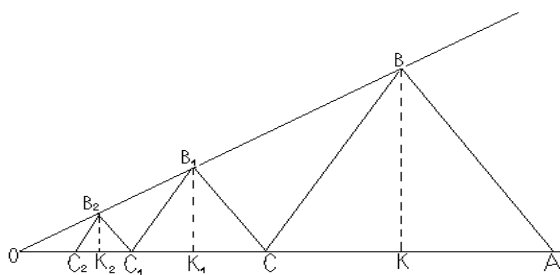


Рис. 2.



Щоб знайти відношення суми площ трикутників CB_1C_1 , $C_1B_2C_2$ і т.д. до площі трикутника ABC , необхідно знати як визначити суму площ трикутників CB_1C_1 , $C_1B_2C_2$ і т.д., вписаних у кут $\angle AOB$. Для цього необхідно спочатку обчислити площу рівностороннього трикутника $S = a^2 \frac{\sqrt{3}}{4}$. Але таких трикутників за умовою задачі n . Виникає природне запитання: чи потрібно шукати площу кожного з цих трикутників окремо? Чи не має більш простішого способу розв'язання цієї задачі?

Перед студентами постає проблема, відповідь на яку вони поки що дати не можуть. Щоб направити їх в необхідне русло думок, викладачеві необхідно задати їм декілька запитань. Наприклад,

- Як обчислюється площа рівностороннього трикутника?
- Якими є трикутники ABC , CB_1C_1 , і т.д.?
- Як знайти сторони цих трикутників?
- Чим у рівносторонньому трикутнику є висота?
- Яке відношення сторін можна записати для подібних трикутників ABC , CB_1C_1 , і т.д.?
- Як відносяться сторони цих трикутників?

Відповідаючи на ці запитання, студенти поступово розв'язують задачу.

З трикутника $ВОК$ маємо: $\frac{OK}{BK} = \text{ctg}\alpha$

$$OK = \frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha$$

$$OC = OK - CK = \frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2}; \quad AO = \frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha + \frac{a}{2}$$

Трикутники AOB і B_1OC подібні (за двома кутами), тому $B_1C/BA = OC/AO$

$$B_1C = \frac{BA * OC}{AO} = a \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2} \right) / \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha + \frac{a}{2} \right)$$

Можна також впевнитись, що сторони трикутників CB_1C_1 , $C_1B_2C_2$ і т.д. утворюють спадну геометричну прогресію.

Для цього можна виконати додаткові обчислення для визначення сторони трикутника $C_1B_2C_2$:

$$OC_1 = OC - CC_1 = \frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2} - a \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2} \right) / \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha + \frac{a}{2} \right)$$

$$B_2C_1 = B_1C(OC - B_1C)/OC = B_1C - B_1C^2/OC = a \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2} \right) / \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha + \frac{a}{2} \right) -$$

$$- a \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2} \right) / \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha + \frac{a}{2} \right)^2 / \left(\frac{a\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha - \frac{a}{2} \right) = \left(\frac{3}{4} a^3 \text{ctg}^2\alpha - a^3/4 - a^3 \frac{\sqrt{3}}{2} \text{ctg}\alpha + a^3/2 \right) = a(\sqrt{3} \text{ctg}\alpha -$$

$$1)^2 / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1)^2$$

Отже, сторони трикутників утворюють геометричну спадну прогресію із знаменником $q = (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1) / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1)$:

$$a(\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1) / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1); \quad a(\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1)^2 / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1)^2; \quad \dots$$

Площа рівностороннього трикутника зі стороною a обчислюється за формулою: $S = a^2 \frac{\sqrt{3}}{4}$. Тому площі трикутників CB_1C_1 , $C_1B_2C_2$, ... утворюють спадну геометричну прогресію із знаменником $q = ((\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1) / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1))^2$:

$$\frac{\sqrt{3}}{4} a^2 (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1)^2 / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1)^2; \quad \frac{\sqrt{3}}{4} a^2 (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1)^4 / (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha + 1)^4; \quad \dots$$

Використовуючи формулу суми n перших членів спадної геометричної прогресії, знаходимо суму площ трикутників CB_1C_1 , $C_1B_2C_2$, ... :

$$S_n = a^2 (\sqrt{3} \text{ctg}\alpha - 1)^2 / 16 \text{ctg}\alpha.$$



$$S_n : S = a^2 (\sqrt{3} \operatorname{ctg} \alpha - 1)^2 / 16 \operatorname{ctg} \alpha : a^2 \frac{\sqrt{3}}{4} = \frac{1}{4\sqrt{3}} (\sqrt{3} \operatorname{ctg} \alpha - 1)^2 / \operatorname{ctg} \alpha.$$

Відповідь: $\frac{1}{4\sqrt{3}} (\sqrt{3} \operatorname{ctg} \alpha - 1)^2 / \operatorname{ctg} \alpha.$

№3. В квадрат ABCD вписано коло. В це коло вписаний квадрат A₁B₁C₁D₁. В квадрат A₁B₁C₁D₁ вписано коло, в яке вписано квадрат A₂B₂C₂D₂ и т.д. Знайти відношення суми площ квадратів A₁B₁C₁D₁, A₂B₂C₂D₂, ..., A_nB_nC_nD_n до площі квадрата ABCD, якщо AB=a.

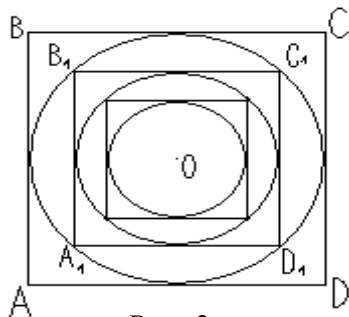


Рис. 3

Як бачимо, умова цієї задачі схожа до попередніх. І тому якщо розв'язувати на занятті, де планується узагальнення та систематизація умінь та навичок студентів, не одну таку задачу, а декілька, то їм відразу стане зрозумілим, що сторони квадратів утворюють спадну геометричну прогресію.

Тому викладач може задавати проблемні запитання студентам вже трохи іншого характеру, враховуючи запитання до попередніх задач. Наприклад:

як вписати коло у даний квадрат?

яка залежність між радіусом вписаного у квадрат кола і стороною цього квадрата?

Визначивши, що діаметр вписаного у квадрат кола є стороною цього ж квадрата, студенти приходять до висновку, що радіус цього ж вписаного кола є половиною діагоналі вписаного у це коло квадрата.

Тому запис розв'язання може мати такий вигляд.

За умовою задачі AB=AD=a. Знайдемо сторони інших квадратів та визначимо їх суму.

$$OA_1 = 1/2a; D_1B_1 = a; A_1B_1 = \frac{a}{\sqrt{2}}.$$

$$B_2D_2 = A_1B_1 = \frac{a}{\sqrt{2}} \Rightarrow A_2B_2 = \frac{a}{2}.$$

Аналогічно можемо визначити й сторони інших квадратів, в результаті ми отримаємо спадну геометричну прогресію:

$$\frac{a}{\sqrt{2}}; \frac{a}{2}; \dots$$

Знаменник цієї прогресії $q = 1/\sqrt{2}$.

Площі квадратів A₁B₁C₁D₁, A₂B₂C₂D₂, ..., A_nB_nC_nD_n утворюють таку спадну геометричну прогресію:

$\frac{a}{2}; \frac{a}{4}; \dots$, знаменник якої $q = 1/2$. Тому можна скористатися формулою для обчислення суми n перших членів геометричної прогресії.

$$S_n = \left(\frac{a}{\sqrt{2}}\right)^2 / \left(1 - \left(\frac{\sqrt{2}}{2}\right)^2\right) = (a^2/2) / \left(1 - \frac{1}{2}\right) = (a^2/2) * 2 = a^2$$

$$S_n : S = a^2 : a^2 = 1.$$

Відповідь: 1.

Таким чином, задачі такого типу можна розбити на декілька підзадач: знаходження невідомого елемента (сторони трикутника чи квадрата), знаходження площі фігури (трикутника, квадрата), знаходження необхідної суми площ фігур, порівняння знайденої суми площ фігур із площею фігури з відомим елементом. В процесі розбиття задачі на підзадачі відбувається автоматичне розбиття умови, запитання та самого процесу розв'язання задачі на частини, які допомагають студентам швидше зорієнтуватися та полегшити розв'язання.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 108 с.
2. Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Ріжняк Р.Я. Інноваційні методи навчання математики / навчально-методичний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 209 с.
3. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 238 с.



ПЕРВИННИЙ СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТУ З ЕКОНОМІКИ

Дмитро Сошніков

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, ст. в. В.О.Корецька

В останні роки у сфері освіти широко розвивається нова система контролю та оцінки навчальних досягнень, яка орієнтується на широке використання педагогічних тестів.

Актуальність і важливість розвитку тестових методів контролю визначається їхніми технологічними можливостями, що забезпечує отримання об'єктивної інформації про якість підготовки учнів і студентів, та сприяє конкурентоспроможності якості освіти в Україні.

В процесі апробації тестових завдань брали участь 10 студентів. Вони відповідали на завдання відповідного тесту, який містить 10 завдань.

Результати тестування має вигляд.

Таблиця 1. Результати апробації тесту.

Студент \ завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
3	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
4	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0
5	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
6	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0
7	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
8	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
9	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0
10	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0

Обчислимо показники: індивідуальний бал X_i випробування, кількість правильних відповідей R_j , та похідні від них.

Таблиця 2. Статистичні показники результату апробації тесту.

Студент \ завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X_i
1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	4
2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	7
3	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	6
4	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	5
5	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8
6	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	4
7	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
8	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	7
9	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	5
10	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	5
R_j	5	5	7	4	5	8	9	6	5	2	
W_j	5	5	3	6	5	2	1	4	5	8	
p_j	0,5	0,5	0,7	0,4	0,5	0,8	0,9	0,6	0,5	0,2	
q_j	0,5	0,5	0,3	0,6	0,5	0,2	0,1	0,4	0,5	0,8	

Обчислимо класичні міри центральної тенденції тестових балів:

Мода – це значення, яке у вибірці зустрічається найчастіше.

Нагадаємо, що **медіана** – це значення, яке ділить упорядкований набір даних навпіл так, що одна половина значень менша за медіану, а друга більша.

Середнє вибіркве обчислюється за формулою:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + \dots + X_N}{N} = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$$

Для характеристики міри розсіювання окремих значень навколо середнього використовують **розмах**, **дисперсію**, **стандартне відхилення**.



Дисперсія обчислюється за формулами:

$$S_X^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2}{N - 1} = \frac{N \sum_{i=1}^N X_i^2 - (\sum_{i=1}^N X_i)^2}{N(N - 1)}$$

Стандартне відхилення дорівнює кореню квадратному з дисперсії:

$$S_X = \sqrt{S_X^2}$$

Результати обчислень за даними експеримента наведено у Таблиці 3.

Таблиця 3. Міри центральної тенденції тестових балів

<i>мода</i>	5
<i>медіана</i>	5
<i>розмах</i>	4
<i>Середнє вибіркове</i>	5,6
<i>дисперсія</i>	1,64
<i>Середнє квадратичне відхилення</i>	1,28

Побудуємо частотний ряд результатів (Таблиця 4).

Таблиця 4. Частотний ряд результатів

Бал X_i	4	5	6	7	8
частота	2	4	1	2	1

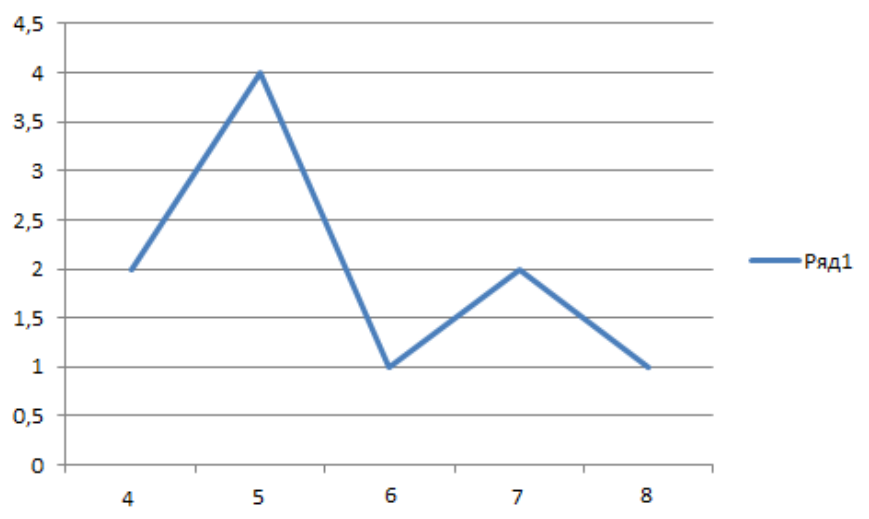


Рис1. Графік полігону частот.

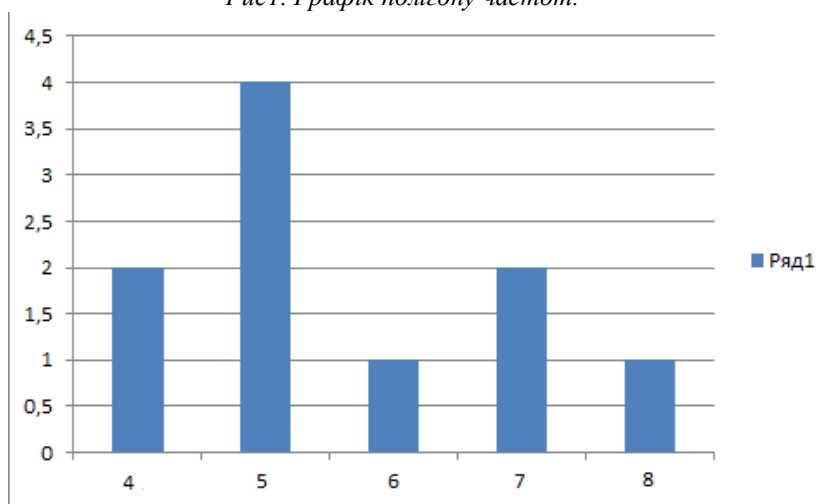


Рис2. Гістограма частот.



Степінь відхилення емпіричного розподілу від симетричного, характерного для нормальної кривої, оцінюється за допомогою *асиметрії*, яка обчислюється за формулою:

$$A = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^3}{NS_X^3}$$

За допомогою *ексцесу* можна визначити форму вершини розподілу. *Ексцес* обчислюється за формулою:

$$E = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^4}{NS_X^4} - 3.$$

Таблиця 5. Значення асиметрії та ексцесу

<i>асиметрія</i>	0,492
<i>ексцес</i>	-0,973

В результаті первинної статистичної обробки результатів досліджень за класичним підходом можна зробити такі висновки:

- 1) у досліджуваній групі слабка диференціація випробовуваних, тобто група доволі однорідна за рівнем підготовки, оскільки маємо низьку дисперсію індивідуальних балів;
- 2) оскільки асиметрія 0,492 є додатною, тест можна вважати важким для даної групи досліджуваних;
- 3) ексцес -0,973 від'ємний, що відповідає плоско вершинній кривій розподілу, однак на рисунках фактично спостерігаємо двомодальний розподіл.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Аванесов В. С. Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 1. – С. 3–27.
2. Вимірювання в освіті: Підручник / За редакцією О.В. Авраменко. – Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2011. – 360 с.

СЕРТИФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ В США (НА ПРИКЛАДІ ТЕСТОВОЇ СЕРІЇ «PRAXIS» З МАТЕМАТИКИ)

Оксана Стариченко

(магістрантка VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Пасічник

Інтеграція України у міжнародний соціально-економічний простір зумовлює відповідні зміни в освітній сфері й актуалізує необхідність вивчення й упровадження світового досвіду в процес професійної підготовки, перепідготовки, ліцензування і сертифікації вчителів. Сертифікація – одна з форм оцінювання професійної компетентності та підвищення кваліфікації вчителів, котра використовується в багатьох країнах (Австралія, Англія, США, Канада, Корея та ін.), що накопичили значний досвід у проведенні ліцензування і сертифікації педагогічних працівників. У процесі сертифікації вчителів оцінюється їхня професійна компетентність як інтегративна характеристика, що визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми і типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [1, с. 8]. США мають вагомий педагогічний досвід та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Ця система в цілому та різноманітні її аспекти є предметом дослідження багатьох американських науковців. Програми підготовки вчителя були предметом дослідження Дж. Гудледа, К. Дея, М. Водлінгера, Дж. Вілсона, Л. Мітчела, Дж. Сакса, Л. Шульмана та ін.; забезпечення якості професійної підготовки вчителів вивчали С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М. Діес, І. Кел, А. Колтон, Р. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Спейді, Т. Сергіованні та ін.; професійний розвиток педагога проаналізовано в працях С. Віліса, П. Кіршнер, Дж. Сакс та ін., розробка програм підвищення кваліфікації, ліцензування і сертифікації аналізували Х. Борко, С. Віліс, І. Нат та ін. Проблеми вивчення зарубіжної освіти та освіти США присвятили свої наукові роботи українські науковці Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Першукова, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін. Важливі питання професійної підготовки та перепідготовки фахівців США висвітлено у дисертаційних роботах і монографіях Н. Бідюк, Б. Вульфсона, А. Джуринаського, В. Жуковського, З. Малькової, Н. Ничкало та ін.

Метою статті є дослідження сертифікації вчителів в США та змістовний аналіз тесту «PRAXIS», що використовується для сертифікації вчителів математики.



У 80-ті роки ХХ ст. у США почалася реформа освіти, освіта стає саме тим стратегічним напрямом американської державної політики, який знаходиться під пильною увагою вчених, практиків і громадськості. Починається процес формування вчителя нової формації, який досягається шляхом регулювання процесу професіоналізації викладання. У таких умовах механізмом підвищення якості кадрового потенціалу системи освіти стає ефективна та науково обґрунтована сертифікація вчителів. У США існують різноманітні програми ліцензування і сертифікації, що охоплюють базові академічні уміння вчителя; знання методів навчання; практичне проведення уроків. Кожен американський штат з урахуванням різноманітних функцій професійної діяльності визначає типи ліцензій або сертифікатів на право викладання, типи іспитів та ін.

Процес ліцензування та сертифікації професійної діяльності вчителів у США відбувається на основі тестів, розроблених відповідно до стандартів INTASC та NBPTS, за допомогою яких оцінюють компетентності базові (basics skills), загальні (general knowledge) і фахові (subject matter knowledge); педагогічну компетенцію (pedagogical knowledge) знання, педагогічну компетенцію з фахового предмета (subject-specific pedagogical knowledge) [2]. Провідною установою, що відповідає за проведення ліцензування, є департамент освіти штату (Department of Education), який використовує тестові завдання двох розробників: Educational Testing Service (ETS) та National Evaluation System (NES). Оскільки система вищої освіти США децентралізована, то деякі штати розробляють тестові завдання самостійно або у співпраці з NES. Стандарти професійної діяльності вчителів розробляють для кожної спеціалізації окремо і залежать вони від специфіки обраного фаху. Відповідно до цих стандартів основні вимоги до вчителя математичних дисциплін у США наступні:

- 1) знання фахового предмета (базові та додаткові знання, знання суміжних дисциплін);
- 2) педагогічні знання та вміння;
- 3) створення ефективного навчального середовища;
- 4) дотримання правил безпеки під час навчального процесу;
- 5) використання ефективних методів оцінювання з метою визначення рівня знань учнів та моніторингу якості власної педагогічної діяльності;
- 6) вдосконалення професійних вмінь та оновлення фахових знань [3].

У більшості американських штатів для отримання постбакалаврського сертифікату або ліцензії на вчительську діяльність використовують іспити серії Praxis, однак в одинадцяти штатах використовують іспити, розроблені на рівні окремого штату, наприклад: в Каліфорнії – CBST, у Флориді – FTCE, в Джорджії – GACE, у Нью-Йорк – NYSTCE та ін. [4, с. 311].

Найпоширеніші тести Praxis розробляються фахівцями Служби освітнього тестування (ETS), у процесі розробки тест проходить багаторазову експертизу по кожному розділу і питанню, після розробки тест статистично перевіряється і аналізується на валідність, надійність та репрезентативність. Звичайно, тести мають певні межі застосування, вони не можуть охопити весь спектр професійних знань тестованого, не здатні визначити – наскільки професійним у майбутньому буде цей вчитель, вони призначені лише для вимірювання рівня фахових знань претендента на педагогічну діяльність. Відповідно, вони здатні надати базову інформацію органам ліцензування та сертифікації про професійну придатність того чи іншого претендента на педагогічну роботу в школі.

Тести Praxis розробляються в основному в двох формах: тести з вибором варіанту відповіді і завдання, що потребують розгорнутої відповіді на запитання. Як правило, здача тестів серії «Praxis» є необхідним початковим етапом процесу отримання ліцензії на освітню діяльність в школі. «Praxis» покриває різні рівні підготовки до педагогічної діяльності в школі:

- рівень вступних тестів в університетських програмах підготовки вчителів;
- рівень випускних тестів в педагогічних коледжах, а також стартовий рівень для потенційних шкільних вчителів;
- рівень початківців вчителів протягом першого року роботи в школі.

Перший рівень відповідає оцінці базових академічних умінь (вміння читати, писати і елементарних математичних умінь) і рекомендується для тестування під час вступу в педагогічні коледжі. Це тести на вимірювання так званих «передпрофесійних» педагогічних умінь (PPST – pre-professional skills tests).

Другий рівень охоплює предметну область і рекомендується для тестування випускників педагогічних коледжів, а також інших фахівців, які планують присвятити себе педагогічній діяльності в школі. Вимірювання предметних знань і умінь в серії «Praxis» представлено сукупністю, що складається з 4 тестів:

- ключова сукупність тестів (на вимір загальних знань, комунікативних умінь і професійних педагогічних знань).
- серія спеціальних тестів на вимір предметних знань і умінь.
- серія тестів на вимір інтеграційних, міжпредметних знань.
- серія тестів на вимір знань в області дидактики і методики викладання.



Третій рівень – рівень вимірювання педагогічної діяльності безпосередньо в навчальному процесі. Як правило, ця оцінка здійснюється представниками центрів тестування в процесі відвідування аудиторних занять початківців вчителів в перший рік роботи в школі. Цей рівень важливий для молодих вчителів з точки зору закріплення на робочому місці і подальшого просування по кар'єрі шкільного вчителя (як в організаційному, так і в фінансовому плані).

Тести серії «Praxis» з математики також розробляються переважно в двох основних форматах: тести з вибором відповідей (multiple-choice test) і тести, що вимагають письмового рішення (constructed-response test). М.А. Чошанов наводить як приклад декілька варіантів тестів «Praxis» з предметної математичної серії [2]. Сукупність математичних тестів представлена такими типами:

- Математика-1 (базовий тест).
- Математика-2 (тест підвищеної складності).
- Математика: доведення, моделі і проблеми.
- Математика: методика викладання.
- Загальна математика.

За змістом кожен тип має деякі особливості. Так, базовий тест «Математика-1» покриває розділи елементарної математики та введення в математичний аналіз, а також деякі теми вищої математики і методики викладання. Всього в тесті «Математика-1» – 110 питань, які розподілені так:

- 42 питання (або 38%) – елементарна математика,
- 30 питань (або 27%) – введення в математичний аналіз,
- 27 питань (або 25%) – вища математика,
- 11 питань (або 10%) – методика викладання математики.

Громадський освітній експерт Т. Ткачук ділиться своїми враженнями від складання тесту цього рівня [5]: «Я складав схожий тест: у ньому потрібно знати 120 формул і похідних від них поправок. Це завдання на уміння розв'язувати задачі з 2 (3) невідомими, на оперування даними, пов'язаними з графіками, схемами, на знання простих геометричних аксіом і теорем (майже 70% задач з геометрії можна розв'язати, уміючи застосовувати теорему Піфагора). Тобто моя філологічна освіта дала мені змогу скласти тест з математики на 650 балів з 800 можливих (рівень доктора економічних наук). Правда, я півроку ретельно готувався за різними зразками, і це було не зовсім просто. Для порівняння, мову я склав усього-на-всього на 300 балів. Тобто тест з мови (англійської) підготувати набагато важче і за півроку практично неможливо».

В тесті «Математика-2» – 50 питань підвищеної складності і вони розподілені наступним чином:

- 17 питань (або 34%) – базова математика і геометрія,
- 12 питань (або 24%) – математичний аналіз,
- 21 питання (або 42%) – питання з теорії ймовірностей, математичної статистики, дискретної математики, лінійної алгебри, логіки і моделювання.

Департаменти освіти більшості штатів для видачі сертифікатів вчителям математики вимагають успішного складання одного з цих тестів. Розглянемо зміст даних тестів детальніше.

Для задачі тесту «Математика-1» відводиться 120 хвилин і він містить, як уже зазначалося вище, – 110 тестових питань з вибором відповіді з 4-5 запропонованих варіантів на кожне питання. Зміст секцій відповідає програмі курсу математики середньої школи (класи з 7 по 12 в американській системі освіти). Секція елементарної математики містить питання по числовим множинам, елементарній теорії чисел, пропорціям і відсоткам, тотожностям скороченого множення, наближених обчислень, теорії вимірювань (площі і обсяги), лінійним і квадратним рівнянням і нерівностями, а також їх систем, арифметичній і геометричній прогресіям, планіметрії і стереометрії.

Секція введення в математичний аналіз включає в себе наступні теми: абсолютна і відносна похибка, степені і корені, ірраціональні числа, дійсні числа, комплексні числа, логарифми, тригонометрія, елементарні функції та їх графіки, складні та обернені функції, перетворення графіків функцій.

Секція вищої математики охоплює наступні розділи: – математичний аналіз функцій однієї дійсної змінної, а саме: властивості дійсних чисел, теорія границь, неперервність функцій, екстремуми функцій, асимптоти функцій, полярна система координат, знаходження похідної та інтеграла, а також їх застосування, ряди;

- абстрактна і лінійна алгебра, зокрема: властивості груп, кілець і полів, матриці і визначники, вектори і векторні простори, лінійні перетворення;

- дискретна і комп'ютерна математика: алгоритми, комбінаторика, символна логіка, найпростіші мови програмування, теорія чисел;

- теорія ймовірностей і математична статистика: основні поняття теорії ймовірностей, ймовірнісні теореми, середні значення, центральні тенденції, стандартне відхилення, елементарні розподіли, властивості нормального розподілу.



Остання секція, яка входить в тест «Математика-1», –методика викладання математики – містить питання щодо сучасних проблем математичної освіти, історії методики математики, джерела математичної і методичної інформації, стандарти шкільної математики, інноваційні теорії і методи навчання і т. п.

Отже, успішне проходження тесту передбачає, що вчитель розуміє математичні поняття і вміє їх застосовувати; здатний логічно мислити, висувати гіпотези, виявляти закономірності, знаходити підтвердження гіпотез, використовуючи неформальні логічні аргументи;будувати прості доведення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография. / Под ред. В.А.Козырева и Н.Ф.Радионой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
2. Чошанов М.А. Сертификация школьных учителей математики в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.biblio.narod.ru/gyrnal/statyi/sertifik.htm>
3. Кривонос М.Сертификация учителей США как средство совершенствования качества профессионального образования // Педагогика і психологія професійної освіти. – № 6. – 201. – с. 242 – 248.
4. Лучкина Т.В., Наказная Е.В. Оценка профессиональной компетентности учителя в США // Сибирский педагогический журнал. – 2009 – № 10. – С. 309 – 321.
5. Ткачук Т. Потрібна сертифікація освітян. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://education-ua.org/ua/articles/329-potribna-sertifikatsiya-osvityan>

АНАЛІЗ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ ВИБОРЧОЇ КАМПАНІЇ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ У ДВОХВИМІРНОМУ ПРОСТОРІ

Ірина Ханенко

(магістрантка VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук К. С. Акбаш

Особливістю експериментальних досліджень є те, що неможливо отримати абсолютно однакові результати: при повторному проведенні експерименту покази приладів в тій чи іншій мірі відрізнятимуться від попередніх. Тому зазвичай проводять серію вимірювань та роблять висновки на основі статистичного аналізу отриманих результатів. Однак серед отриманих даних можуть зустрічатися такі, що значно менші або більші за решту, тобто аномальні.

Розглянемо приклад: в табл. 1 маємо результати позачергових виборів Президента України від 25 травня 2014 року. Дані отримано з сайту Центральної виборчої комісії України [5]. Необхідно провести аналіз з метою виявлення аномальної кількості голосів за певного кандидата на дільницях.

Для більшої зручності позначимо стовпці таким чином: x – сумарна кількість голосів на дільниці, x_m – підтримка m -го кандидата ($m = 1, 2, 3$).

Табл. 1

	сумарна кількість голосів на дільниці	голоси за Порошенка	голоси за Ляшка	голоси за Тимошенко
	x	x_1	x_2	x_3
1	138686	103411	5363	13149
2	109687	82494	4191	11576
3	109001	74747	5708	18914
4	106736	72957	6309	16810
...
190	72238	45379	6781	5073

Задача розглядається у двохвимірному просторі R^2 . На основі даних табл. 1 побудуємо графіки, на базі яких можна здійснити візуальний пошук дільниць з аномальними значеннями підтримки спостережуваного кандидата. При такому підході дуже легко візуально виділити окремі скупчення точок (хмари, кластери), які характеризуються схожими параметрами. Нас будуть цікавити лише ті скупчення, які розташовані далі від основної хмари і з мінімальним набором точок. Для побудови графіків скористаємось можливостями інформаційного середовища Microsoft Excel. Отримані висновки можна буде порівняти з тими висновками, що одержимо на основі використання можливостей програмного середовища SPSS.

Отже, розглянемо рис. 1, на якому відображено голоси, віддані в підтримку кандидата x_1 .

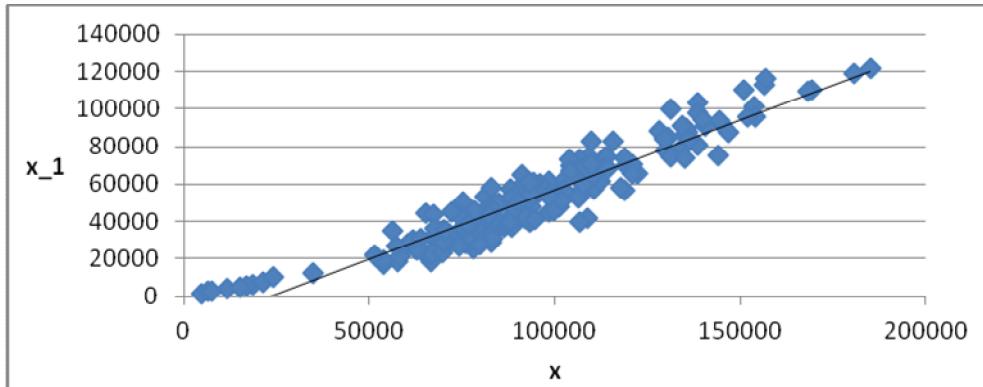


Рис. 1. Графік залежності кількості голосів відданих в підтримку кандидата Порошенка від сумарної кількості виборців, які проголосували

На рисунку спостерігається лінійність у розтаванні точок. Чітко видно, що зі зростанням сумарної кількості виборців, які проголосували зростає і підтримка даного кандидата. Спостерігаємо добре виражену пропорційну залежність величин. Також видно, що точки розташовані щільно між собою. Це свідчить про рівномірну підтримку кандидата по всій території України.

Розглянемо рис. 2, на якому відображено голоси віддані в підтримку кандидата Ляшко.

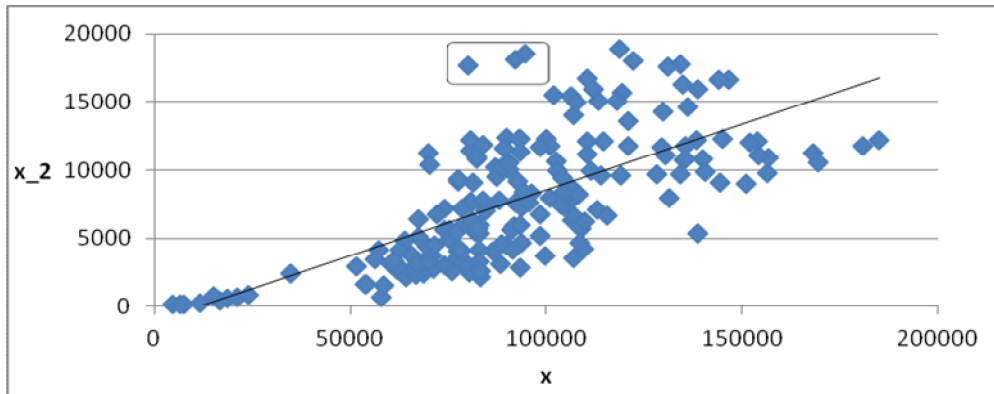


Рис. 2. Графік залежності кількості голосів відданих в підтримку кандидата Ляшко від сумарної кількості виборців, які проголосували

На рисунку видно, що підтримка даного кандидата різна. Вона зростає зі зростанням сумарної кількості виборців, які проголосували, але вони не є пропорційними величинами. Тобто відсоток голосів відданих на дільницях значно коливається, що свідчить про нерівномірність підтримки кандидата. Це може бути, наприклад, поділ на західну та східну Україну.

Розглянемо праву хмарку. До неї входить чотири дільниці з порядковими номерами 177, 178, 179.

Розглянемо рис. 3, на якому відображено голоси віддані в підтримку кандидата Тимошенко.

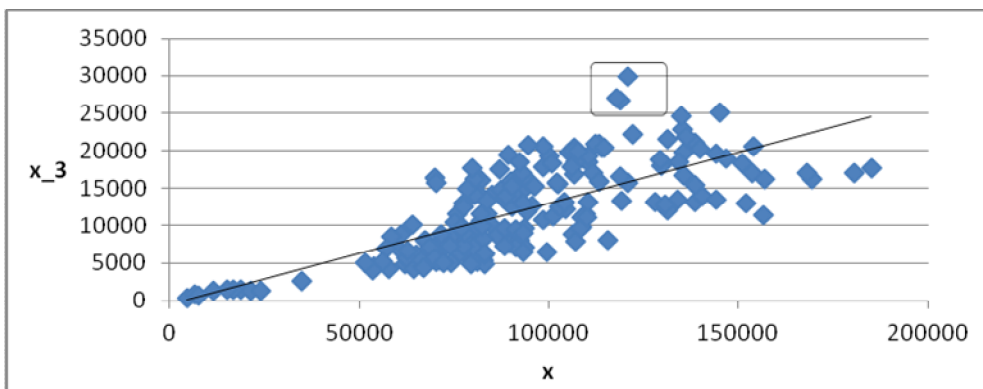


Рис. 3. Графік залежності кількості голосів відданих в підтримку кандидата Тимошенко від сумарної кількості виборців, які проголосували



На рисунку спостерігаємо лінійність розподілення точок, залежність зростання підтримки кандидата від зростання сумарної кількості виборців, які проголосували. Не таку чітку як на рис. 1, але не таку розсіяну як на рис. 2. Можна стверджувати про рівномірне підтримання кандидата з незначним відхиленням від основного типу лінійності розсіювання.

Розглянемо праву хмарку. До неї входить чотири дільниці з порядковими номерами 13, 171.

За допомогою статистичного пакета SPSS виконаємо k-кластерний аналіз по стовпцях X і X_m , з розбиттям виконуємо на 5 кластерів (табл. 2):

Табл. 2. Результати кластерного аналізу

№ кластера	X_1	X_2	X_3
1	9	4	4
2	10	10	10
3	24	80	30
4	88	67	65
5	59	29	81

По кандидату на пост Президента X_1 можна сказати, що елементи розподілені більш менш рівномірно. Найменші кластери виділені по даних кандидатах з кількістю елементів 9, 10 нас не цікавлять тому, що нас цікавлять лише маленькі групи елементів, а наведена кількість не досить мала. Отже немає підстав вважати результати виборів на конкретних дільницях аномальними.

По кандидату на пост Президента X_2 з поміж усіх виділяється кластер з чотирма дільницями результати голосування на яких слід перевірити на аномальність. Це дільниці з номерами 181, 182, 183, 187.

По кандидату на пост Президента X_3 видно, що у порівнянні з іншими виділяється кластер з чотирма дільницями результати голосування на яких слід перевірити на аномальність. Це дільниці з номерами 181, 182, 183, 187.

Отже перевірити слід кандидатів X_2, X_3 на дільницях 181, 182, 183, 187.

Застосування критерію виявлення аномальних спостережень в R^2 . На базі проведеного кластерного аналізу та аналізу графіків виконаних в інформаційному середовищі Microsoft Excel потрібно перевірити критерій аномальності по виділеним дільницям і вирішити чи можна вважати їх підсумки помилковими або фальсифікованими.

Загальна кількість дільниць $n = 190$. Критичне значення при $n = 190$ і при $\alpha = 0,001$ знаходимо із табл. 4.8 в [1, с. 262]:

$$x_{kr} = \sqrt{\frac{(n+1)U_{1-\frac{\alpha}{n}}^2}{n + U_{1-\frac{\alpha}{n}}^2}} = 2,34.$$

Також розрахуємо

$$a_n = (2 \ln n)^{\frac{1}{2}} = 3,24, \quad b_n = (2 \ln n)^{\frac{1}{2}} - \frac{\ln \ln n + \ln 4\pi}{2(2 \ln [n])^{\frac{1}{2}}} = 2,6.$$

1. Кандидат X_2

Знаходимо середнє m_{X_2} і середнє S для вибірок X і X_2 .

$$\bar{m}_2 = (m, m_2)$$

$$m = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = 93552, \quad m_2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_{2i} = 7897,$$

$$\bar{s}_2 = (s, s_2).$$

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n ([x_i - m])^2} = 32496, \quad s_2 = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n ([x_{2i} - m_2])^2} = 4627.$$

У нашому випадку $\bar{d}, \bar{\sigma}$ невідомі. Вибираємо статистику критерію

$$T'_n(x, x_2) = a_n \left(\max_{1 \leq i \leq n} \left\| \frac{x_i - \bar{m}_2}{\bar{s}_2} \right\| - b_n \right) = 0,91.$$



Оскільки $0,91 < 2,34$ звідси $T'_n(x, x_2) < x_{kr}$, то можна зробити висновок, що гіпотеза H_0 вірна, тобто аномальні спостереження відсутні.

2. Кандидат x_2

Знаходимо середнє m_2 і середнє s для вибірок x і x_2 .

$$\bar{m}_2 = (m, m_2)$$

$$m = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = 93552, \quad m_2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_{2i} = 12158,$$

$$\bar{s}_2 = (s, s_2),$$

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n ([x_i - m])^2} = 32496, \quad s_2 = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n ([x_{2i} - m_2])^2} = 6027.$$

У нашому випадку $\bar{a}, \bar{\sigma}$ невідомі. Вибираємо статистику критерію

$$T'_n(x, x_2) = a_n \left(\max_{1 \leq i \leq n} \left\| \frac{x_i - \bar{m}_2}{\bar{s}_2} \right\| - b_n \right) = 1,11.$$

Оскільки $1,11 < 2,34$ звідси $T'_n(x, x_2) < x_{kr}$, то можна зробити висновок, що гіпотеза H_0 вірна, тобто аномальні спостереження відсутні.

Отже спостерігаємо що кількість голосів на дільницях за досліджуваних кандидатів не є аномальними.

За результатами перевірки критерію аномальності зроблено висновок, що відібрані дільниці та кількість голосів, відданих за кожного кандидата на цих дільницях, не містять аномальних значень. Тобто на даних дільницях не спостерігається фальсифікації чи помилки у підрахунку голосів.

Таким чином критерій аномальності можна застосувати при аналізі будь-яких статистичних досліджень, які включають збір числових даних (опитування, тестування приладів, спостереження деякого явища, динаміка смертності або народжуваності певного періоду, виготовлення деякого продукту на рівні споживання країни за певний період і таке подібне).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большев Л.Н., Смирнов М.В. Таблицы математической статистики. – Москва: Наука, 1983. – 416 с.
2. ГОСТ 11.002-73 (СТ СЭВ 545-77). Прикладная статистика. Правила оценки аномальности результатов наблюдений. М.: Изд-во стандартов, 1982. – 26 с.
3. Кобзар А. И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2006. – 816 с.
4. Мацак І.К. Елементи теорії екстремальних значень. Монографія. – Київ: ЦП КОМПРИНТ, 2014 – 209 с.
5. [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.cvk.gov.ua/info/protokol_cvk_25052014.pdf
6. [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://opora.ua.org/vybory/vybory-prezydenta-2014/article/5759-prezidentski-vybory-spivvidnoshennja-kilkosti-vyborciv-do-rezultativ-golosuvannja-koreljacijni-polja-rezultativ-golosuvannja>

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ І МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ

Станіслав Хруль

(магістрант VII курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Л. І. Яременко

Останні десятиріччя увага педагогів прикута до проблем організації та змістової наповнюваності тестового контролю навчальних досягнень учнів, який передбачає однакові вимоги до усіх учнів, допомагає уникати надмірних хвилювань, надає можливості ефективніше використовувати час, стимулює учнів до самоконтролю. Тестування є одним із надійних і об'єктивних інструментів оцінювання та контролю знань, надає вчителю об'єктивну інформацію про рівень знань учнів, про прогалини в їхній підготовці та ін. Психологічні основи тестування досліджено у працях В.П. Беспалько, Т.А. Ільїної, Н.Ф. Талізної, А. Анастасі, П. Клайна та ін., його педагогічні основи було закладено у працях В.С. Аванесова, І.Є. Булах, О.І. Ляшенко, О.М. Майорова, В.І. Звоннікова, М.Б. Челишкової, К. Інгенкамп та ін.



На практиці, тестовий контроль здійснюється за допомогою педагогічних тестів, які є науково обгрунтованою формою процесу вимірювання знань учнів. Складовими частинами педагогічного тесту є завдання у тестовій формі та тестові завдання, що відповідають вимогам технологічності, форми, змісту і, крім цього, таким статистичним вимогам як визначена складність та достатня роздільна здатність. У системі тестування результати вимірювання мають задовольняти три основні критерії: об'єктивність, надійність та валідність.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження якості тестових завдань, сконструйованих для контролю навчальних досягнень учнів, з теорії ймовірностей і математичної статистики за класичною теорією тестування. Тестування учнів 11-их фізико-математичних класів проводилося на базі Комунального закладу «Навчально-виховне об'єднання ліцей – школа – дошкільний навчальний заклад «Вікторія-П» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області».

На виконання тестових завдань було відведено 45 хвилин. Учнім було дозволено користуватися калькулятором.

Тест містив завдання трьох різних форм (всього 15 завдань):

- ✓ 1-12 завдання – завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання цієї форми подано 4 варіанти відповідей, серед яких лише один вірний. За виконання завдання цієї форми можна отримати 0 балів чи 1 бал, загалом максимально 12 балів.
- ✓ 13 завдання – завдання на встановлення відповідності (логічні пари). Складається з 2 колонок, біля правої містяться цифри, а біля лівої пусті клітинки, де й слід обрати відповідну цифру, щоб встановити відповідність інформації в обох колонках. Оцінюється так: за усі правильні відповіді дається 2 бали, за одну-дві помилки знижується оцінка до одного балу, за три та більше – нуль балів.
- ✓ 14-15 завдання – завдання відкритої форми з короткою числовою відповіддю. За виконання завдання цієї форми можна отримати 0 балів чи 1 бал, загалом не більше 2 балів.

Максимальна кількість балів, яку можна отримати, правильно розв'язавши всі завдання тесту – 16 балів, які потім переводилися у 12-бальну шкалу за таблицею 1.

На основі отриманих даних проводилася покрокова математично-статистична обробка результатів тестування [1], були побудовані матриці результатів виконання завдань з вибором однієї правильної відповіді, також були впорядковані результати експерименту у вигляді частотного розподілу (табл. 2. Згрупований ряд).

Таблиця 1

Переведення результатів тестування у 12-бальну шкалу

Кількість балів, отриманих під час тестування	Кількість балів за 12-бальною шкалою
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7-8	7
9-10	8
11-12	9
13-14	10
15	11
16	12

Таблиця 2

Згрупований ряд

x_i	2	3	4	5	6	7	8	9	10
n_i	1	0	1	3	6	10	3	3	1

На основі ряду частотного розподілу балів здійснили графічне представлення отриманих результатів в вигляді полігону частот (рис. 1) та гістограми розподілу балів (рис.2):



Рис.1. Полігон частот розподілу отриманих балів учнів з теми «Елементи теорії ймовірностей і математичної статистики»

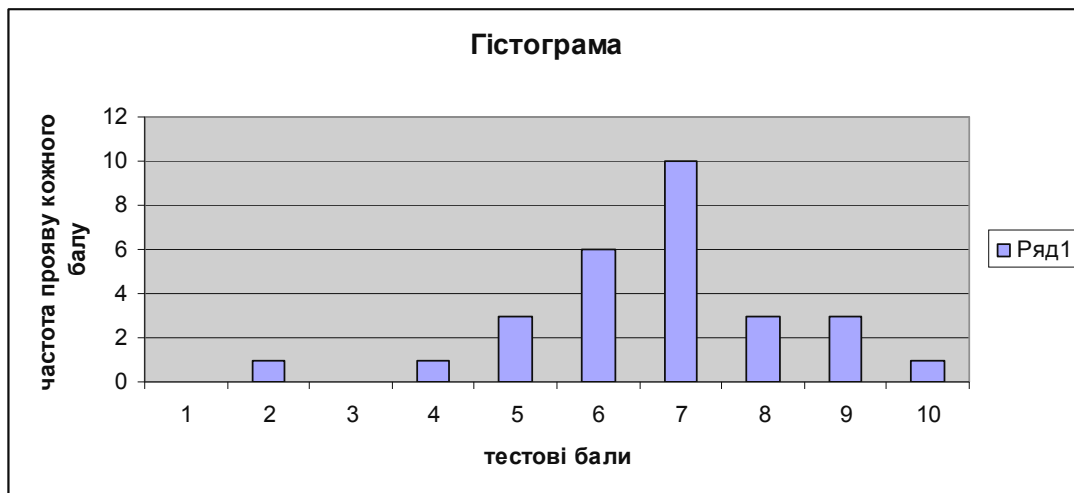


Рис.2. Гістограма розподілу отриманих балів учнів з теми «Елементи теорії ймовірностей і математичної статистики»

Здійснюючи покрокову математично-статистичну обробку результатів тестування, отримали ряд статистичних показників тестових завдань, які наведені нижче в таблиці 3.

Таблиця 3

Статистичні показники тесту

Характеристика	Кількісне значення характеристики
Середній набраний бал	6,71 бала
Мода	7
Медіана	7
Розмах	8
Дисперсія	2,73
Середнє квадратичне відхилення	1,65
Асиметрія	-0,57 (від'ємна)
Екссес	1,49 (гостровершинний розподіл)

Обчислені показники зв'язку між результатами учнів з окремих завдань тесту за допомогою коефіцієнтів кореляції «фі» зведені в матрицю (табл. 4).

Аналіз значень коефіцієнтів кореляції в табл. 4 дозволяє виділити 1, 2, 4, 5, 6, 7 і 12 тестові завдання. За даними таблиці завдання 1 має від'ємний коефіцієнт кореляції з тестовими завданнями 2, 4, 5, 7, 9, 12.



Про те, що «винне» перше завдання, а не інші завдання тесту, свідчить аналіз значень коефіцієнтів кореляції в стовпцях з номерами 9, 12 та ін. табл. 4.

Аналогічна ситуація спостерігається в стовпцях з номерами завдань 2, 4, 5, 6, 7 і 12. Таким чином, ці завдання для підвищення гомогенності змісту краще видалити з тесту або переробити.

Оцінимо валідність окремих завдань тесту за допомогою підрахунку значень коефіцієнтів точково-бісеріальної кореляції (табл. 5). Оцінка валідності завдання дозволяє судити про те, наскільки завдання придатне для роботи у відповідності з загальною метою створення тесту. Якщо ця мета – диференціація учнів за рівнем підготовки, то валідні завдання повинні чітко відділяти добре підготовлених від слабо підготовлених учнів.

Аналіз значень коефіцієнтів точково-бісеріальної кореляції в табл. 5 вказує на досить невдалі тестові завдання. Завдання можна вважати валідним, якщо значення $(r_{pbis})_j \approx 0,5$, але так як вибірка у нас невелика, то будемо вважати завдання валідним, якщо значення $(r_{pbis})_j$ перевищує 0,3. Завдання 1, 2, 4, 5, 6, 7 і 12 не задовольняють дану вимогу. Отриманий висновок говорить про їх низьку валідність. Ці завдання потрібно визнати невдалими і для удосконалення тесту необхідно видалити 5 й 7 завдання, а інші переглянути і переробити.

Таблиця 4

Матриця коефіцієнтів кореляції «фі»

№ завд	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	-0,04	0,30	-0,28	-0,25	0,16	-0,10	0,04	-0,06	0,02	0,10	-0,13
2	-0,04	1	0,07	-0,08	-0,42	0,06	0,34	0,00	-0,25	0,06	-0,04	-0,08
3	0,30	0,07	1	-0,05	0,09	-0,05	-0,30	0,00	0,06	0,11	0,14	0,27
4	-0,28	-0,08	-0,05	1	0,23	-0,29	-0,16	0,04	-0,21	-0,15	0,02	0,43
5	-0,25	-0,42	0,09	0,23	1	-0,21	-0,49	0,17	0,08	-0,21	0,04	0,23
6	0,16	0,06	-0,05	-0,29	-0,21	1	0,13	-0,29	-0,04	0,14	0,31	-0,44
7	-0,10	0,34	-0,30	-0,16	-0,49	0,13	1	-0,04	-0,11	0,28	-0,25	-0,31
8	0,04	0,00	0,00	0,04	0,17	-0,29	-0,04	1	0,50	0,21	-0,13	0,04
9	-0,06	-0,25	0,06	-0,21	0,08	-0,04	-0,11	0,50	1	0,49	0,11	0,14
10	0,02	0,06	0,11	-0,15	-0,21	0,14	0,28	0,21	0,49	1	0,46	-0,29
11	0,10	-0,04	0,14	0,02	0,04	0,31	-0,25	-0,13	0,11	0,46	1	-0,13
12	-0,13	-0,08	0,27	0,43	0,23	-0,44	-0,31	0,04	0,14	-0,13	-0,13	1
Суми	0,75	0,61	1,65	0,49	0,26	0,50	0,02	1,54	1,68	2,11	1,63	0,72

Таблиця 5

Значення коефіцієнтів точково-бісеріальної кореляції 12 завдань тесту

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Завдання	10	11	3	9	8	1	12	2	4	6	5	7
r_{pbis}	0,61	0,49	0,47	0,45	0,41	0,22	0,21	0,20	0,16	0,16	0,07	0,01

Отже, використання тестування для визначення рівня сформованості знань і умінь з навчального предмету має свої переваги і недоліки. Такий вид контролю знань передбачає однакові вимоги до усіх учнів, допомагає уникати надмірних хвилювань, надає можливість ефективніше використовувати час, стимулює школярів до самостійної роботи, хоча і трапляються випадки списування та вгадування.

Процес конструювання якісних тестів досить складний і вимагає багато копійки роботи й часу. Результати першої ж апробації свідчать, що фактично половина тестових завдань потребує доопрацювання з метою покращення гомогенності та валідності тесту. Остаточне рішення про видалення чи додавання тестових завдань приймають досить обґрунтовано після додаткового аналізу контингенту, що тестується, та експертного дослідження тестових завдань в цілому. За результатами нашого аналізу результатів тестування, розроблені тестові завдання з розділу «Елементи теорії ймовірностей і математичної



статистики» можна вважати придатними для використання у навчальному процесі старшої школи для тематичного контролю тільки після доопрацювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вимірювання в освіті: Підручник / За ред. О.В. Авраменко. – Кіровоград: КОД, 2011. – 360 с.

ВНУТРІШНІ СТОХАСТИЧНІ ХВИЛЬОВІ ПРОЦЕСИ НА ПОВЕРХНІ КОНТАКТУ РІДКИХ СЕРЕДОВИЩ

Тетяна Шерстньова

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор фіз.-мат. наук, професор Авраменко Ольга Валентинівна

Актуальність проблеми, яка зумовила вибір теми дослідження, визначається насамперед тим, що хвильові рухи пронизують весь світовий океан. Вони відіграють важливу роль чи не в усіх океанічних динамічних явищах. Застосування математичного моделювання випадкових хвильових процесів і аналіз отриманих результатів важливе не тільки в теоретичному аспекті (як база розробки чисельних досліджень та нових експериментів), а й зумовлене потребами практики, адже розв'язання задач поширення хвиль використовується в океанології, біомеханіці, гідравліці, також в інших галузях машино- та суднобудування.

На сучасному етапі вивчення випадкових хвильових процесів все ширше починають застосовуватися придатні до практичного застосування кількісні співвідношення. Вони допомагають з'ясувати зв'язки між умовами виникнення хвиль та самими хвилями. Ці кількісні співвідношення можуть бути отримані шляхом аналізу та узагальнення лабораторних і натурних вимірювань. Саме тому необхідними є аналітичні розв'язки, які дають змогу тестувати наближені та чисельні методи.

Дослідженню внутрішніх хвиль присвячені роботи численних дослідників, зокрема, Т.Бенджаміна, Г. Оно, Т. Кубота, У. Чої, Р. Камаса, Л.М.Бреховських, Р.Грімшоу, Дж.Ламба, П.ЛеБлона, Л.Майсека, Дж.Майлса, Л.М.Мілн-Томсона, Дж.Ньюмена, Л.І.Седова, І.Т.Селезова, Дж.Стокера, Г.Уизема та ін. Зокрема, нелінійні моделі морського вітрового хвилювання породжують нелінійні еволюційні рівняння Шредінгера та рівняння Захарова, які на даний час дуже активно використовуються і які відносяться до низки універсальних рівнянь для широкого класу нелінійних хвильових процесів у різноманітних середовищах [1], [2].

На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в знайденні дисперсійного відношення для вільних хвиль на основі основного динамічного рівняння та побудові контурів ядра вільних хвиль, які представлені частотою та напрямом поширення.

Виклад основного матеріалу. Основне динамічне рівняння для стаціонарних нелінійних хвиль для до третього порядку має вигляд [3, с. 720]:

$$W(K) dB(K) = \int_{K_1} f_2(K, K_1) dB(K_1) dB(K - K_1) + \int_{K_1} \int_{K_2} f_3(K, K_1, K_2) dB(K_1) dB(K_2) dB(K - K_1 - K_2), \quad (1)$$

де

$$W(K) = 1 - \frac{\omega^2}{|k|}, \quad (2)$$

описує відхилення лінійного дисперсійного відношення $\omega^2 = |k|$.

Рівняння (1) дає правило, за яким величини ω і k , які вважаються невизначеними, зв'язані в випадковому нелінійному полі при заданому хвильовому векторі \bar{k} . Рівняння (1) є шуканим; зокрема, для нескінченно малих хвиль, в ньому говориться, що $W(K)$ повинен бути рівний нулю, бо $dB(K)$ не може дорівнювати нулю. Тобто, для такого K , що $dB(K) \neq 0$, лінійне дисперсійне відношення повинне задовольнятися.

Потім симетричний за своїми змінними вираз для матричних елементів трихвильових взаємодій має вигляд:



$$f_2(K, K_1) = \frac{1}{2} \left\{ \omega_1^2 - \omega_1 \omega + \omega^2 - \omega_1 (\omega - \omega_1) \langle \bar{k}_1, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle - \omega \omega_1 \langle \bar{k}, \bar{k}_1 \rangle - \omega (\omega - \omega_1) \langle \bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle \right\} \quad (3)$$

симетричний за своїми змінними вираз для матричних елементів чотирихвильових взаємодій у тривимірній моделі має вигляд:

$$\begin{aligned} f_3(K, K_1, K_2) = & \frac{1}{4} [\omega_1^2 k_1 + \omega_2^2 k_2 - (\omega \omega_1 k_1 + \omega \omega_2 k_2)] - \\ & - \frac{1}{2} \omega (\omega_1 + \omega_2) \langle \bar{k}_1, \bar{k}_2 \rangle \frac{k_1 k_2}{k} - \\ & - \frac{1}{2} \left\{ [\omega_1 + \omega_2] \times [\omega_1 \langle \bar{k}_1, \bar{k}_1 + \bar{k}_2 \rangle + \omega_2 \langle \bar{k}_2, \bar{k}_1 + \bar{k}_2 \rangle] \right\} |\bar{k}_1 + \bar{k}_2| + \\ & + \frac{1}{4} \omega_1 \omega_2 \left[\langle \bar{k}_1, \bar{k}_2 \rangle - \langle \bar{k}_2, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle \right] |\bar{k} - \bar{k}_1| + \frac{1}{4} \omega_1 \omega_2 \left[\langle \bar{k}_1, \bar{k}_2 \rangle - \langle \bar{k}_1, \bar{k} - \bar{k}_2 \rangle \right] |\bar{k} - \bar{k}_2| + \\ & \frac{1}{4} (\omega - \omega_1 - \omega_2) \times \left[\langle \bar{k}_1 + \bar{k}_2, \bar{k} - \bar{k}_1 - \bar{k}_2 \rangle - 1 \right] \times \\ & \times \left[\omega_2 \langle \bar{k}_2, \bar{k}_1 + \bar{k}_2 \rangle + \omega_1 \langle \bar{k}_1, \bar{k}_1 + \bar{k}_2 \rangle \right] \times |\bar{k}_1 + \bar{k}_2| - \frac{1}{2} \omega_1 \omega_2 \left[\langle \bar{k}_1, \bar{k}_2 \rangle - 1 \right] |\bar{k}_1 + \bar{k}_2|, \end{aligned} \quad (4)$$

які записані в симетричній формі та визначаються інтенсивністю нелінійних взаємодій відповідних порядків. Ці вирази також можна назвати матричними елементами нелінійних взаємодій.

Для подальших розрахунків запишемо основне динамічне рівняння (1) відносно амплітуд в вигляді ряду до третього порядку:

$$\begin{aligned} W(K) d\hat{A}(K) = & \frac{1}{W(K)} \int_{E_1} f_2(K, K_1) d\hat{A}_1(K_1) d\hat{A}_1(K - K_1) + \\ & + \int_{E_1} f_2(K, K_1) (d\hat{A}_1(K_1) d\hat{A}_2(K - K_1) + \\ & + d\hat{A}_2(K_1) d\hat{A}_1(K - K_1)) + \\ & + \int_{K_1 K_2} f_3(K, K_1, K_2) d\hat{A}_1(K_1) dB_1(K_2) d\hat{A}_1(K - K_1 - K_2), \end{aligned} \quad (5)$$

де
$$d\hat{A}(K) = d\hat{A}_1(K) + d\hat{A}_2(K) + d\hat{A}_3(K) \quad (6)$$

ряд до другого порядку.

Після ряду перетворень, таких як усереднення, застосування дельта-функції та заміни змінних, основне динамічне рівняння можна записати так:

$$\begin{aligned} W(K) \phi(K) = & \int_{K_1} 2 f_2^2(K, K_1) \frac{1}{W(K)} \phi(K_1) \phi(K - K_1) dK_1 + \\ & \int_{K_1} \frac{4 f_2^2(K, K_1)}{W(K - K_1)} \phi(K) \phi(K_1) dK_1 + \\ & + \int_{K_1} f_3(K, K_1, -K_1) \phi(K) \phi(K_1) dK_1 + \int_{K_1} f_3(K, K_1, K) \phi(K) \phi(K_1) dK_1 + \\ & + \int_{K_1} f_3(K, K, K_1) \phi(K) \phi(K_1) dK_1. \end{aligned} \quad (7)$$

Для зручності можна ввести позначення:

$$G(K, K_1) = 2 f_2^2(K, K_1), \quad (8)$$



$$F(K, K_1) = -\frac{4f_2^2(K, K_1)}{W(K - K_1)} - f_3(K, K_1, -K_1) - f_3(K, K_1, K) - f_3(K, K, K_1) =$$

$$-\frac{4f_2^2(K, K_1)}{W(K - K_1)} - f_3(K, K_1, -K_1) - 2f_3(K, K, K_1). \tag{9}$$

Тоді (7) прийме вигляд:

$$W(K)\phi(K) = \int_{\bar{E}_1} \frac{G(K, K_1)}{W(K)} \phi(K_1)\phi(K - K_1) dK_1 - \left(\int_{K_1} F(K, K_1)\phi(K_1) dK_1 \right) \phi(K). \tag{10}$$

Отже, рівняння (10) – це основне рівняння для аналізу вільних та вимушених хвиль і їх нелінійного дисперсійного відношення. Вільні хвилі тут визначаються як такі, які можуть мати ненульові $\phi_1(K)$. Припускаємо, що вільні хвилі майже задовольняють лінійне дисперсійне відношення. Тобто вільні хвилі існують тільки поблизу $W(K) = 0$.

Тоді з (10)

$$\left(W(K) + \int_{K_1} F(K, K_1)\phi(K_1) dK_1 \right) \phi(K) = \int_{\bar{E}_1} \frac{G(K, K_1)}{W(K)} \phi(K_1)\phi(K - K_1) dK_1. \tag{11}$$

Праву сторону (11) можна покласти рівною нулю, тоді

$$W(K) + \int_{K_1} F(K, K_1)\phi(K_1) dK_1 = 0. \tag{12}$$

Позначимо $C_0(\bar{k}) = \frac{1}{\omega}, \frac{\omega}{k} = C(k)$, тоді $C(\bar{k}) - C_0(\bar{k}) = \Delta C(\bar{k}), -W(K) = \frac{C_0(\bar{k})}{C(\bar{k})}$,

а рівняння (12)

$$\frac{\Delta C(\bar{k})}{C_0(\bar{k})} = \int_{K_1} F(K, K_1)\phi_1(K_1) dK_1. \tag{13}$$

де $C_0(\bar{k})$ – фазова швидкість лінійних хвиль. Отже (13) – це нелінійне дисперсійне відношення для нелінійних випадкових хвиль, де симетризоване ядро $\tilde{F}(K, K_1)$ матиме вигляд

$$\tilde{F}(K, K_1) = \frac{1}{2} \{F(K, K_1) + F(K, -K_1)\}. \tag{14}$$

Загальну формулу ядра $\tilde{F}(K, K_1)$ можна переписати у вигляді:

$$\tilde{F}(K, K_1) =$$

$$= -\frac{1}{2} \frac{\left(-4\frac{1}{2}[\omega_1^2 - \omega\omega_1 + \omega^2 - \omega_1(\omega - \omega_1)\langle \bar{k}_1, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle - \right.}{- \omega\omega_1 \langle \bar{k}, \bar{k}_1 \rangle - \omega(\omega - \omega_1) \langle \bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle} \left. \right) - \frac{1}{2} \frac{\left(4\frac{1}{2}[\omega_1^2 + \omega\omega_1 + \omega^2 + \omega_1(\omega + \omega_1)\langle -\bar{k}_1, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle - \right.}{+ \omega\omega_1 \langle \bar{k}, -\bar{k}_1 \rangle - \omega(\omega + \omega_1) \langle \bar{k}, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle} \left. \right) -}{1 - \frac{(\omega - \omega_1)^2}{|\bar{k} - \bar{k}_1|} \quad \quad \quad 1 - \frac{(\omega + \omega_1)^2}{|\bar{k} + \bar{k}_1|}}$$

$$- \omega_1 k_1 - \frac{1}{2} k_1 [\omega(\omega + \omega_1) \langle \bar{k}, \bar{k}_1 \rangle + \omega(\omega - \omega_1) \langle \bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle] + \frac{1}{4} \omega_1^2 [1 - \langle \bar{k}, \bar{k}_1 - \bar{k} \rangle] |\bar{k} - \bar{k}_1| + [1 - \langle \bar{k}_1, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle] |\bar{k} + \bar{k}_1| -$$



$$\begin{aligned}
 & -\frac{1}{2} \left\{ [\omega + \omega_1] \times [\omega \langle \bar{k}, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle + \omega_1 \langle \bar{k}_1, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle] |\bar{k} + \bar{k}_1| - \frac{1}{2} \left\{ [\omega - \omega_1] \times [\omega \langle \bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle - \omega_1 \langle -\bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle] |\bar{k} - \bar{k}_1| + \right. \right. \\
 & + \frac{1}{4} \omega \omega_1 [\langle \bar{k}, \bar{k}_1 \rangle - \langle \bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle] |\bar{k} - \bar{k}_1| - \frac{1}{4} \omega \omega_1 [\langle \bar{k}, -\bar{k}_1 \rangle - \langle \bar{k}, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle] |\bar{k} + \bar{k}_1| - \\
 & \left. \left. - \frac{1}{4} \omega_1 [\langle \bar{k} + \bar{k}_1, -\bar{k}_1 \rangle - 1] [\omega_1 \langle \bar{k}_1, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle + \omega \langle \bar{k}, \bar{k} + \bar{k}_1 \rangle] |\bar{k} + \bar{k}_1| + \frac{1}{4} \omega_1 [\langle \bar{k} - \bar{k}_1, \bar{k}_1 \rangle - 1] \times \right. \right. \quad (15) \\
 & \left. \left. \times \left[-\omega_1 \langle -\bar{k}_1, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle + \omega \langle \bar{k}, \bar{k} - \bar{k}_1 \rangle \right] |\bar{k} - \bar{k}_1| + \frac{1}{2} \omega \omega_1 [\langle \bar{k}, -\bar{k}_1 \rangle - 1] |\bar{k} - \bar{k}_1| - \frac{1}{2} \omega \omega_1 [\langle \bar{k}, \bar{k}_1 \rangle - 1] |\bar{k} + \bar{k}_1| \right. \right.
 \end{aligned}$$

Так як потрібно побудувати контури ядра, припустимо, що вектор K визначається координатами $\omega = 1$,

$|\bar{k}| = 1$ і напрямком поширення $\theta = 0^0$. Вектор $K_1 = \{\omega_1, |\bar{k}_1|, \theta_1\}$ слід розглядати як $\left\{ \frac{\omega_1}{\omega}, \frac{|\bar{k}_1|}{|\bar{k}|}, \theta_1 - \theta \right\}$, де $\{\omega, |\bar{k}|, \theta\}$ позначає полярну уявну координату \bar{k} . Також довжина вектора $|\bar{k}_1|$ визначається з дисперсійного відношення про фіксованому значенні частоти ω_1 .

Для того щоб визначити $|\bar{k}_1|$ потрібно переписати кут між векторами через довжини цих векторів та підставити їх в дисперсійне відношення і в симетризовану формулу ядра $\tilde{F}(K, K_1)$. Для цього потрібно використати властивості додавання та різниці векторів, а також теорему косинусів.

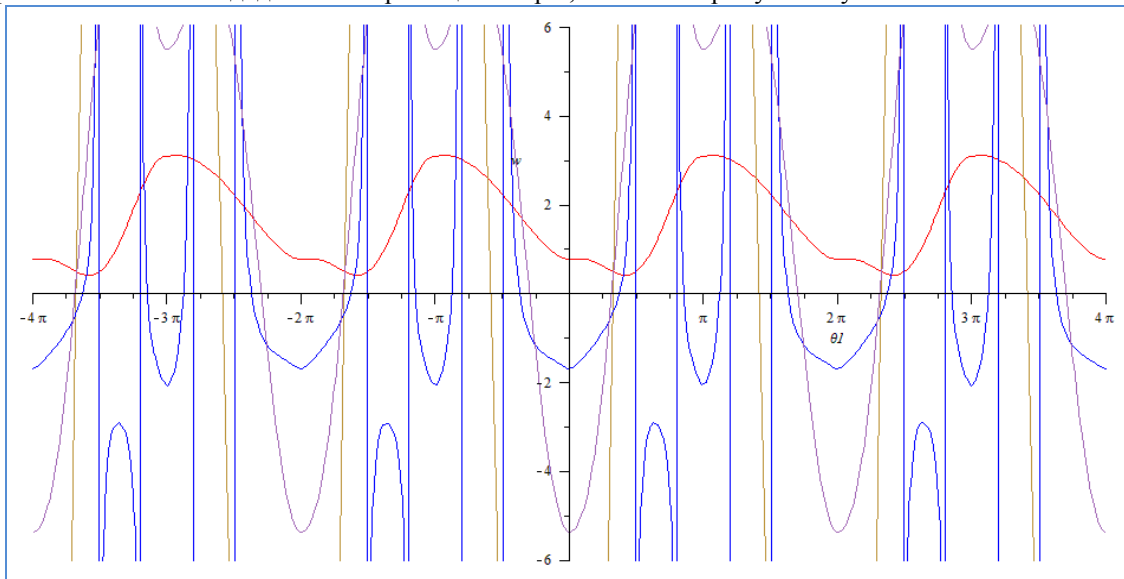


Рис. 1. Графік контура ядра $\tilde{F}(K, K_1)$ при декількох фіксованих значеннях ω_1

Отже, побудовано контури $\tilde{F}(K, K_1)$ вільних хвиль, коли $\omega = 1$, $|\bar{k}| = 1$ і напрямком поширення $\theta = 0^0$. Видно, що фазова швидкість хвилі K збільшується за рахунок нелінійних ефектів від інших хвиль, що поширюються в напрямку в межах певного кута. З іншого боку, хвилі, що поширюються в протилежному напрямку сприяють зниженню швидкості фаз.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Захаров В. Е., Львов В. С. О статистическом описании нелинейных волновых полей // Изв. Вузов. Радиофизика. – 1975. – 18, № 10. – с. 1470–1487.
2. Полников В.Г. Нелинейная теория случайного поля волн на воде. – Москва: ЛЕНАНД, 2007. – 408 с.
3. Masuda A., Kuo Y., Mitsuyasu H. On the dispersion relation of random gravity waves. Pt.1 // J.Fluid Mechanics. – 1979. – 92, N 4. – Pp.717–730.



ЗМІСТ

МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ “ВИВЧЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО”	3
<i>ІРИНА АПЛІЛАТ.</i> ШЛЯХИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО	3
<i>ЮЛІЯ БАВІНОВА.</i> ВИХОВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	4
<i>СВІТЛАНА БАНДУРА.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	6
<i>МАРІЯ БАРБУЛАТ.</i> В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	8
<i>ОКСАНА БАСІСТА.</i> В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	10
<i>ВІКТОРІЯ БЕРЕЗНЯК.</i> АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ	12
<i>ОЛЬГА БІДЮК.</i> ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ БАЧЕННІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	13
<i>ДІАНА БОЖКОВА.</i> ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО	15
<i>ЛІЛІЯ БОТУСОВА.</i> ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ: ТУРБОТА ПРО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ	17
<i>ІННА ВАСЮТА.</i> В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ.....	19
<i>ТЕТЯНА ВЕЛИКА.</i> ІДЕЇ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	20
<i>В. ВІТОВА.</i> КОНСТРУКТИВНІСТЬ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ВИХОВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	22
<i>АНАСТАСІЯ ВУСТЯН.</i> РОЗВИТОК ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	23
<i>СВІТЛАНА ГАЛАХІНА.</i> ОСНОВНІ ІДЕЇ В.СУХОМЛИНСЬКОГО ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ СУЧАСНОГО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	25
<i>АНАСТАСІЯ ГАРІФУЛЛІНА, ОЛЕНА БАЙБАРОША.</i> АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ В ШКОЛІ ЗА ІДЕЯМИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	27
<i>ІРИНА ГОРОБЕЦЬ, ДАРИНА ГОНЧАРОВА.</i> УРОКИ СЕРЕД ПРИРОДИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	28
<i>КСЕНІЯ ГОРПИНКО.</i> В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ «ЯК ВИХОВАТИ СПРАВЖНЬОГО ПЕДАГОГА»	30
<i>АЛЬОНА ДЗЮНЗЯ.</i> ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ	32
<i>АНАСТАСІЯ КАПЛІЄНКО.</i> СПАДЩИНА В.СУХОМЛИНСЬКОГО – ПІДҐРУНТЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	33
<i>ЄЛИЗАВЕТА КАРАСЬ.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК КЕРІВНИКА ШКОЛИ	35
<i>АЛІНА КІСІЛЬ.</i> ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПРАКТИЦІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ «МРІЯ».....	37
<i>ХРИСТИНА КЛОПОТ.</i> ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК РИТОРИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	38



<i>НАТАЛІЯ КОСТИРЯ</i> . ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	40
<i>РОМАНА КРАВЧЕНКО</i> . ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	42
<i>ВІТА ЛИМАР</i> . РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ	43
<i>ЛЮБОВ МОВЧАН</i> . ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОЇ ДИТИНИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО.....	45
<i>АННА НІКУЛІНА</i> . ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ	46
<i>ВАЛЕРІЯ ОПАРА</i> . ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ТВОРІВ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	48
<i>МАРІЯ ПАВЛОВА</i> . ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ КОЛЕКТИВІЗМУ В. О СУХОМЛИНСЬКОГО	50
<i>СОФІЯ ПЕЛЕНСЬКА</i> . ВАСИЛЬ ОЛЕКСАНДРОВИЧ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	51
<i>ДАР'Я ПЄХОТІНА, ЛЮДМИЛА КРАВЦОВА</i> . ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ.....	53
<i>СВІТЛАНА ПОЛТАВСЬКА</i> . ПАВЛИСЬКА СЕРЕДНЯ ШКОЛА ЯК НОВАТОРСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ЗАКЛАД.....	54
<i>ЮЛІЯ ПОПЕНКО</i> . ЗНАЧЕННЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	56
<i>КАТЕРИНА РИБАЛЬСЬКА</i> . ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	57
<i>ТЕТЯНА РИЖЕНКО</i> . ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	59
<i>АЛЬОНА САВЧУК</i> . ПОГЛЯДИ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	61
<i>ІРИНА СЕМЕНЕНКО</i> . В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ СЛОВА У ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	63
<i>ДІАНА СЛЮСАР</i> . СПАДЩИНА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО – ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	64
<i>ТЕТЯНА СТЕПАНЮК</i> . ПОГЛЯДИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО РОЗВИТКУ МОВИ ДІТЕЙ, РОЛЬ ПРИРОДИ У ЦЬОМУ ПРОЦЕСІ	66
<i>АЛІНА ТРИТЯК</i> . ГРА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	68
<i>ЮЛІЯ ФЕЩЕНКО</i> . В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ТРУДОВУ ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ	70
<i>ЮЛІЯ ЧИЧИКАЛО</i> . В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ТРАДИЦІЙ У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ.....	72
<i>АННА ШОЛЬКА</i> . ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ В ДУМКАХ І ПОРАДАХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	74
МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ	76
<i>ГАННА БІБІКОВА</i> . ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА ПСИХОЛОГІЇ.....	76
<i>ІРИНА БУРЯК</i> . ДЕТЕРМІНАНТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	79
<i>ІРИНА ГАНЖУК</i> . ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ, ЯКІ БЕРУТЬ УЧАСТЬ В АНТИТЕРОРИСТИЧНІЙ ОПЕРАЦІЇ.....	82



<i>ЮЛІЯ ДИРДА. ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	84
<i>АНАСТАСІЯ ДОНСЬКИХ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА</i>	87
<i>АНАСТАС КАСЬЯНОВ. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ</i>	90
<i>ОЛЕНА КОРОТКА. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	95
<i>ВІТАЛІНА КРОТЬ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ</i>	97
<i>ЛІДІЯ КУЧЕРЕНКО. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ</i>	101
<i>ЯНА ЛЕВЧЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАКТОРА ЧАСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ДІЯЛЬНІСТЬ ЮРИСТА</i>	103
<i>ІРИНА МАКОВСЬКА. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «МОЛОДА СІМ'Я» У НАУКОВІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ</i>	105
<i>ЮЛІЯ НОМИРОВСЬКА. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА</i>	109
<i>НАТАЛІЯ ОНИЩЕНКО. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА</i>	113
<i>МАРИНА ПИЛИПЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРІЇ</i>	115
<i>АНАСТАСІЯ РОМАНЧА. МІСЦЕ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ТА ТЛУМАЧЕННЯ</i>	119
<i>КАТЕРИНА РУДА. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА</i>	122
<i>ЛЮДМИЛА СОБОЛЬ. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ</i>	124
<i>ОЛЬГА ТИЧКІВСЬКА. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</i>	127
МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАГІСТРАНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ	131
<i>ЯНА БАБИЧ. НАСТУПНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ФУНКЦІЙ МІЖ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ ТА ПЕДАГОГІЧНИМ ВИШЕМ</i>	131
<i>ВІТАЛІЙ БЕРЛІН. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЕРГОНОМІЧНІ ВИМОГИ ДО ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ</i>	135
<i>АНАТОЛІЙ ВИСОКІХ. ВИМІРЮВАННЯ ТЕМПЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ: ТЕРМОЕЛЕКТРИЧНИЙ МЕТОД</i>	137
<i>ІВАН ГОШЕНКО. ЕРГОНОМІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРИНЦИПІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ЕРГОНОМІКИ</i>	139
<i>ОЛЕКСАНДР ЖАК. ОЦІНКА ПАРМЕТРІВ ФУНКЦІЇ РОЗПОДІЛУ МАКСИМУМУ ВИБІРКИ ІЗ ВИПАДКОВОЇ ПОСЛІДОВНОСТІ ІЗ ПСЕВДОСТАЦІОНАРНИМ ТРЕНДОМ</i>	142
<i>МАРИНА КОЛЕСНИК. АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З ЛОГІКИ ПРЕДИКАТИВ</i>	146
<i>ОЛЕКСАНДРА КОРНІЄНКО. ЗАДАЧА ПРО РОЗОРЕННЯ ГРАВЦЯ В КОНТЕКСТІ ТОРГІВЛІ НА РИНКУ FOREX</i>	149



<i>ІГОР КОРОТКОВ.</i> МОНИТОРИНГ ЯК КОМПЛЕКСНИЙ ТА СИСТЕМНИЙ ПРОЦЕС ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	152
<i>САВА ОСТАПЧУК.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЙ	155
<i>ОЛЕКСАНДР ПАСІЧНЯК.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З «ІСТОРІЇ УКРАЇНИ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІСТОРІЇ ТА ПРАВА.....	158
<i>КОСТЯНТИН РЯБОВОЛ.</i> ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ДЛЯ АНАЛІЗУ ТЕСТІВ У GOOGLE FORMS ...	162
<i>ОЛЬГА СІРИХ.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГІЙ.....	166
<i>ОЛЕКСАНДР СМОЛІНЧУК.</i> ЗАДАЧІ ІНТЕГРАТИВНОГО ЗМІСТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УЗАГАЛЬНЕНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УМІНЬ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ «ЕЛЕМЕНТАРНА МАТЕМАТИКА»).....	170
<i>ДМИТРО СОШНІКОВ.</i> ПЕРВИННИЙ СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТУ З ЕКОНОМІКИ.....	174
<i>ОКСАНА СТАРИЧЕНКО.</i> СЕРТИФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ В США (НА ПРИКЛАДІ ТЕСТОВОЇ СЕРІЇ «PRACTICE» З МАТЕМАТИКИ).....	176
<i>ІРИНА ХАНЕНКО.</i> АНАЛІЗ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ ВИБОРЧОЇ КАМΠΑНІЇ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ У ДВОХВИМІРНОМУ ПРОСТОРИ.....	179
<i>СТАНІСЛАВ ХРУЛЬ.</i> ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ І МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ.....	182
<i>ТЕТЯНА ШЕРСТНЬОВА.</i> ВНУТРІШНІ СТОХАСТИЧНІ ХВИЛЬОВІ ПРОЦЕСИ НА ПОВЕРХНІ КОНТАКТУ РІДКИХ СЕРЕДОВИЩ.....	186

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 16

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 14.12.2016. Формат 60×90 ¹/₁₆. Папір офсет. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 20,1. Тираж 100. Зам. № 8426.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ

***Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка***

25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1

Тел.: (0522) 24-59-84.

Fax.: (0522) 24-85-44.

E-Mail: mails@kspu.kr.ua

