

ЗБІРНИК

наукових праць

№ 3

(Педагогічні науки)

Бердянськ
2007

УДК 37.01(06)

ББК 74я5

Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного
3 41 університету (Педагогічні науки). – №3. – Бердянськ: БДПУ,
2007. – 204 с.

Друкується за рішенням вченої ради Бердянського державного педагогічного університету. Протокол №10 від 26.06.2007 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Крижко Василь Васильович – к.пед.н., проф., член-кор. АПСН, ректор Бердянського державного педагогічного університету; Баханов Костянтин Олексійович – к.пед.н., доц., проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету; Гусев Віктор Іванович – д.пед.н., проф., зав. каф. професійної педагогіки та методики трудового навчання Бердянського державного педагогічного університету; Жалдак Мирослав Іванович – д.пед.н., проф., академік АПН України, зав. каф. інформатики Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, проф. каф. математики та методики її викладання Бердянського державного педагогічного університету; Павлютенков Євген Михайлович – д.пед.н., проф., академік РАН, проректор з наукової роботи Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, проф. кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету; Золотухіна Світлана Трохимівна – д.пед.н., проф. Харківського державного педагогічного університету; Максименко Сергій Дмитрович – д.психол.н., проф., академік АПН України, директор Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України; Балл Георгій Олексійович – д.психол.н., проф., зав. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України; Сущенко Тетяна Іванівна – д.пед.н., проф., зав. каф. педагогіки Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, професор каф. педагогіки БДПУ.

Збірник включено до переліку наукових видань за дозволом ВАК України (Бюлетень ВАКу. – 1999. – №5. – С. 30).

У збірнику друкуються результати педагогічних досліджень науковців Бердянського державного педагогічного університету та викладачів інших вищих навчальних закладів України та Росії. У публікаціях подано нові погляди на актуальні проблеми теорії та історії педагогіки.

© Бердянський державний педагогічний університет

ЗМІСТ

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Улюкаєва І.Г. Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці.....	5
Єськова Т.Л. Проблема виховання в дошкільників працелюбності у вітчизняній педагогічній теорії та практиці у першій третині ХХ ст.	8
Захарова Н.М. Деадаптація як актуальна проблема сучасного дошкільного закладу.....	13
Трубник І.В. Професійно-екологічна компетентність вихователя дошкільного закладу.....	17
Григоренко Г.І., Жадан Р.П. Формування бережливого ставлення до довкілля в дітей дошкільного віку.....	23
Омеляненко А.В. Використання моделей у навчанні старших дошкільників складання розповідей-роздумів.....	27
Косенко Ю.М. Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.).....	32
Желанова В.В. Проблема дефіциту рефлексії та засоби її формування в процесі професійної підготовки вихователя дошкільного закладу... ..	40
Гавриш Н.В., Сущенко О.Н. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти.....	44
Ляпунова В.А. Реалізація принципів Болонської декларації при підготовці фахівців дошкільного профілю.....	49
Тельчарова О.П. Викладання курсу “Вступ до спеціальності” в умовах реформування вищої освіти.....	52
Бурова О.Г. Спеціальні курси як один із засобів підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здорового способу життя дітей.....	57
Разнатовська Л.В. Формування емоційної виразності майбутнього педагога засобами фахових дисциплін.....	61
Казанцева Л.І. Лексична робота з української (державної) мови в комунікативному аспекті.....	65
Гуренко О.І. Підготовка майбутніх педагогів у контексті входження України до європейського освітнього простору.....	73
Артемова Л.В. Болонський процес у системі освітньої інтеграції ВНЗ країн співдружності як предмет вивчення за інтерактивними технологіями.....	79

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Писаренко С.М. Формування правильного дихання у школярів на уроках фізичного виховання.....	84
Путров С.Ю., Сущенко Л.П. Основні аспекти здоров'язберігаючих технологій у фізичному вихованні студентів технічних університетів.	89
Зубов Є.В. Формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до проведення занять з бігу.....	94
Чухланцева Н.В., Шестерова Л.Є. Мотивація до занять фізичною культурою і складові професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів.....	101

Половінкіна Т.М., Чумакова Ю.В. Фізична реабілітація студентів з вегето-судинною дистонією у спеціальній медичній групі.....	106
Воскобойнікова Г.Л., Самсутіна Н.М. Наукові основи організації занять з аквааеробіки в навчально-виховному процесі ВНЗ.....	111
Гончаренко Н.А. Вплив фізичного навантаження на організм студентської молоді в умовах піших туристичних походів.....	117
Осіпов В.М. Методика викладання мануальної терапії при підготовці фахівців з фізичної реабілітації.....	120
Коновальська Л.О., Шилкін Г.М. Методика навчання студентів техніки кидка м'яча в корзину в баскетболі.....	124
Адєєва О.В. Методика підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності.....	130
Сердюк Т.І. Хореографічна підготовка в системі фізичної культури та спорту.....	135
Мишечкіна М.Є. Впевненість у собі як особистісна риса студента-спортсмена.....	141

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Баханов К.О. Технологія навчання історії як розв'язання низки проблемних завдань.....	146
Шоповалова Т.Г. Валеологічний аспект експедиційної роботи серед дітей та молоді.....	154
Холодковська Н.С. Суб'єктний досвід студента: попереднє розуміння професії “менеджер” у способах дій.....	161
Мурюкіна О.В. Досвід використання регіонального компонента у медіосвіті (на прикладі педагогічної спадщини Ю.Усова).....	167
Солом'яний О.М. Методика навчання магістрантів педагогічного проектування.....	171
Аматьєва О.П., Ікуніна З.І., Хартман О.Ю. Особливості організації викладання психологічних дисциплін за вимогами кредитно-модульної системи оцінки знань студентів.....	176
Лісіна Л.О. Акмеологічні технології підготовки вчителя в післядипломній освіті.....	181
РЕЗЮМЕ	193
SUMMARY	198

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 37.0(09):372

І.Г.Улюкаєва,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

**СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ
СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ
В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Останні п'ятнадцять років у системі суспільного дошкільного виховання відбувалися динамічні процеси значних кількісних і якісних перетворень. З одного боку, мали місце глибокі кризові явища, які проявилися перш за все у скороченні мережі дошкільних закладів, з іншого, цей період характеризувався активними творчими пошуками освітян і певними позитивними досягненнями.

Сьогодні намітилася тенденція виходу з кризи. Призупинилося скорочення дошкільних навчальних закладів й прогнозується їх збільшення вже в найближчі роки, визначені напрями та концептуальні засади подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання.

Між тим, процес активного пошуку шляхів оновлення виховання та навчання дітей дошкільного віку, який тривав весь цей час, продовжується. У цьому контексті звернення до історичного досвіду набуває особливого практичного значення і актуальності.

Суспільне дошкільне виховання в Україні має більш ніж столітню історію. Пройдений шлях є досить тривалим, складним, суперечливим і насиченим подіями. Здійснення його історико-педагогічного дослідження дає можливість побачити певні закономірності й обумовленості, визначити позитивний досвід, який був свого часу невиправдано відкинутий і забутий, з метою його можливого використання. Доцільним є і вивчення негативних явищ, які відповідно вплинули на подальший розвиток теорії та практики дошкільного виховання і нерідко залишаються причиною сучасних проблем.

Актуалізація потреби в історико-педагогічній інформації обумовлює необхідність проаналізувати стан розробленості історії дошкільного виховання в Україні, а також її висвітлення у педагогічних виданнях. Метою даної статті є саме аналіз стану розробленості проблеми становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці.

Проведений аналіз історико-педагогічних джерел показав, що розвиток суспільного дошкільного виховання знайшов певне відображення у працях з історії освіти й педагогічної думки таких учених, як А.Бондар, М.Грищенко, А.Мельниченко, С.Сірополк, Г.Ясницький. Але зроблено це досить поверхово і фрагментарно. Крім того, багато фактів

та їх оцінка подані упереджено, з позицій "класового підходу", який панував в історико-педагогічній науці радянського періоду.

Історія суспільного дошкільного виховання в Україні була предметом спеціальних досліджень. Першою спробою дослідити становлення дошкільного виховання в Україні можна вважати дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук С.Абромсона (1950 р.). Найбільш відомим серед фахівців, й на сьогоднішній день єдиним дослідженням, у якому висвітлена історія становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в значний історичний відрізок часу (1917-1941 рр.), є дисертація Л.Батліної (1983 р.). У ній визначено основні етапи у періоді, що досліджувався, показано динаміку розвитку мережі закладів суспільного дошкільного виховання, проаналізовано роботу з удосконалення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи. Але обидва ці дослідження мають спільні недоліки. Вчені знаходилися під впливом ідеологічних настанов того часу та загальноприйнятих поглядів на історію. Так, практично не було висвітлено дореволюційний період і роки УНР. Зроблене в ці часи або замовчувалося, або представлялося упереджено, перекручено, з негативними оцінками в гірших традиціях тридцятих років минулого століття. Разом з тим, акцентувалося на ролі комуністичної партії, ідеологічних настановах В.Леніна, Н.Крупської, цитування яких та відповідні коментарі займали значне місце у згаданих працях. Слід зазначити, що багато матеріалів на той час знаходилося у спецховищах і не були доступні дослідникам. Але і наявні матеріали відбиралися досить кон'юнктурно. Інтерпретація фактів, їх оцінка дуже часто не були об'єктивними і не відповідали дійсності, створюючи спотворену картину.

Зроблений аналіз фахових видань радянського періоду, в тому числі й періодичних, показав, що історія суспільного дошкільного виховання в Україні практично не знайшла в них відображення. Жодної згадки про І.Сікорського, С.Русову, Н.Лубенець та інших видатних теоретиків та організаторів суспільного дошкільного виховання, яких свого часу віднесли до "ворожих елементів" і навіть "класових ворогів". По суті вся історія суспільного дошкільного виховання в Україні була "білою плямою" з невеличкими острівцями, які можна було схарактеризувати як неправду.

Початок 90-х років визначився активізацією досліджень у галузі історії освіти в Україні, в тому числі і історії дошкільного виховання. Цей процес був обумовлений докорінними перетвореннями, що відбувалися у всіх сферах життя в нашій країні, і логічно призвів до перегляду її історії. Історико-педагогічні дослідження цього періоду вже відрізнялися від попередніх намаганням по-новому подивитися на історію і об'єктивно її висвітлювати. Їх автори оперували фактичними матеріалами і документами, які раніше були їм недоступні.

До перших таких досліджень у галузі історії дошкільного виховання можна віднести дисертації І.Улюкаєвої "Становлення та розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні у 1905-1941 роках" (1993 р.) і М.Мельничук "Виховання дітей дошкільного віку в трудовому вихованні (початок ХХ ст. – 1941 р.) історико-педагогічний аспект" (1995 р.).

Першу спробу дослідити історію суспільного дошкільного виховання на західноукраїнських землях здійснила З.Нагачевська (1995 р.). Вона прослідкувала процес розвитку українського суспільного дошкільного виховання та підготовки для нього педагогічних кадрів у Східній Галичині в 1869-1930 рр.

Ґрунтовним дослідженням становлення теорії і практики дошкільного виховання в Україні в кінці XIX – початку XX ст. є дисертаційна робота С.Попиченко (1998 р.). У ній авторка доводить існування певної системи суспільного дошкільного виховання в Україні вже на початку XX ст., вперше робить аналіз педагогічних поглядів видатних діячів дошкільного виховання цього періоду Н.Лубенець, Т.Лубенця, С.Русової. Вивченню педагогічної діяльності і творчої спадщини С.Русової, Н.Лубенець були присвячені дослідження В.Сергеєвої (1997 р.), О.Пшеврацької (2002 р.), Т.Куліш (2006 р.).

Окремі проблеми дошкільної педагогіки в їх історико-педагогічному аспекті були розглянуті в дисертаціях Т.Садової (“Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)”) (1997 р.), Т.Слободянюк (“Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців дошкільного виховання в Україні (кінець XIX ст. – початок XX ст.)”) (2000 р.), Т.Пантюк (“Теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (1918-1939 рр.)”) (2001 р.), Т.Філімонової (“Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні в Україні (70-ті роки XIX ст. – кінець 20-х років XX ст.)”) (2003 р.), О.Донченко (“Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець XIX – початок XX ст.)”) (2005 р.).

Хронологічні рамки перелічених дисертацій були обмежені першою половиною XX століття. Єдиним історико-педагогічним дослідженням, присвяченим вивченню розвитку суспільного дошкільного виховання в другій половині XX ст., є дисертація С.Дитківської (“Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – на початку 90-х років”) (2004 р.). Можна зробити висновок, що хоча окремі напрями розвитку суспільного дошкільного виховання й були предметом історико-педагогічних досліджень, проте цілісної картини, навіть у сукупності, вони не відтворюють.

Стосовно висвітлення історії суспільного дошкільного виховання в Україні у періодичних виданнях слід зазначити, що з початку 90-х років XX ст. у різних педагогічних виданнях, і перш за все фаховому журналі “Дошкільне виховання”, друкувалися статті з даної проблематики. Їх авторами, головним чином, були вже згадані науковці, а статті готувалися за матеріалами дисертаційних досліджень.

У 2005 році вийшла в світ підготовлена колективом авторів за редакцією академіка О.Сухомлинської фундаментальна праця “Українська педагогіка в персоналіях”. Серед інших до неї увійшли статті, присвячені видатним українським діячам суспільного дошкільного виховання І.Сікорському, Т.Лубенцю, Н.Лубенець, С.Русовій, Я.Чепізі, О.Дорошенко.

У 2006 році розпочалася апробація навчального посібника “Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні”, підготовленого доцентом І.Улюкаєвою. В ньому досить повно викладена історія становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні з

кінця XIX ст. до сьогодні. У 2007 році вийшло з друку друге видання цього посібника, яке було доопрацьовано, а також окрема хрестоматія з відповідними текстами. Але ця книга не є монографією, вона підготовлена у відповідності до вимог, що ставляться до навчальної літератури.

Необхідно зазначити, що обмежена представленість друкованих видань з даної проблеми є відображенням рівня її розробленості у науці. Розвиток теорії і практики дошкільної освіти на сучасному етапі не тільки вимагає активізації досліджень історико-педагогічного характеру, а й визначає напрями їх здійснення. Перш за все, необхідне проведення комплексного дослідження й відтворення цілісної історії суспільного дошкільного виховання з часу появи перших дитячих садків і донині. Перспективним є здійснення досліджень “за персоналіями” (наприклад, вивчення науково-педагогічної спадщини І.Сікорського, Т.Лубенця, В.Зеньківського). Цікавим може бути дослідження історичного досвіду організації національними меншинами національних дитячих садків в Україні та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Батлина Л.В.* Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР (1917-1941 гг.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1983. – 187 с.
2. *Дитківська С.О.* Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – поч.90-х років: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2004. – 202 с.
3. *Попиченко С.С.* Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – поч. XX ст.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Умань, 1998. – 206 с.
4. *Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник / За ред. О.Сухомлинської.* – У 2-х томах. – К.: Либідь, 2005.
5. *Улюкаєва І.Г.* Становление и развитие дошкольного педагогического образования в Украине (1905 – 1941 гг.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 190 с.
6. *Улюкаєва І.Г.* Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні. – Бердянськ, 2006. – 148 с.

УДК 372.36(06)“19”

Т.Л.Єськова,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ XX СТ.

В умовах незалежності в Україні започатковано ґрунтовні дослідження історії національного дошкільня. Його аспекти відображено в

дисертаціях і наукових розвідках Л.Артемової, А.Богош, Є.Коваленко, М.Мельничук, З.Нагачевської, С.Попиченко, Т.Слободянюк, М.Стельмаховича, І.Улюкаєвої та ін.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема трудового виховання розглядається як виховання потреби та позитивного ставлення до трудової діяльності, формування працелюбності як базисної якості особистості та відповідних трудових умінь і навичок, що забезпечують успішність діяльності (В.Логінова, З.Борисова, Р.Буре, М.Крулехт, Г.Беленька, М.Машовець, О.Кононко, Н.Кривошея, В.Ждан, В.Павленчик та ін.) [2].

Проблема виховання в дітей дошкільного віку працелюбності завжди була актуальною. Про це свідчать багатовіковий досвід українського народу, значний педагогічний доробок просвітителів минулого та сучасні наукові дослідження.

Концептуальні положення модернізації дошкільної освіти в Україні передбачають оптимальне поєднання в навчально-виховному процесі педагогічної спадщини і сучасних наукових досягнень. Тому звернення до надбань вітчизняних педагогів, які працювали у першій третині ХХ ст. і закладали підвалини українського дошкілля, виступає важливим фактором розробки сучасних виховних технологій.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб репрезентувати результати аналізу й оцінки творчого доробку вітчизняних педагогів початку ХХ ст. (С.Русової, О.Дорошенко, Я.Чепіги) у розвиток проблеми використання ручної праці у вихованні працелюбності дошкільників. Перші дитячі садки почали з'являтися в Україні в кінці ХІХ ст. і активно поширювалися в першій третині ХХ ст. Вони створювались за ініціативою приватних осіб (приватні) або благодійних товариств (народні).

У народних дитячих садках трудовій діяльності вихованців відводилось важливе місце: діти підтримували порядок у приміщенні, доглядали за рослинами й тваринами, виготовляли різні іграшки, шили. Така робота задовольняла потребу дітей у діяльності, виробляла в них уміння й навички та розвивала творчість. Спеціальні заняття з ручної праці позитивно впливали на спритність рук, окомір і сприяли вихованню важливих рис особистості: терпіння, наполегливості, акуратності та працелюбності – рис, які необхідні людині при виконанні будь-якої роботи.

Україна на початку ХХ ст., йдучи шляхом демократичних перетворень в освіті, не відкидаючи передовий зарубіжний досвід виховання дошкільників, створила свою педагогічну систему. Ініціювали таку роботу видатні вітчизняні педагоги Н.Лубенець, С.Русова, О.Дорошенко, Я.Чепіга та ін. Вони розглядали працю як морально-освітній фактор розвитку підростаючого покоління і надавали їй першорядного значення. Це виявлялось у зростанні ролі і місця трудової діяльності в навчанні та вихованні дітей, у максимальному поєднанні змісту праці з життям дошкільних закладів.

Погляди українських педагогів були співзвучні з педагогічним досвідом російських колег М.Свентицької, Л.Тезавровської, Л.Шлегер, Є.Тихєєвої, а також з прогресивними ідеями Ф.Фребеля й М.Монтессорі щодо ролі праці в психічному і фізичному розвитку дитини.

Сучасна педагогічна наука пов'язує становлення та розвиток дошкільної освіти з ім'ям Софії Русової, яка була фундатором українського дошкілля. Вся її діяльність була спрямована на створення в Україні власної системи національної освіти, у якій неабияку роль відіграють і питання виховання дітей працею, зокрема ручною. С.Русова зазначала, що праця – це основа виховання, яка мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвиватися її індивідуальності: “Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум” [5, с.83].

У методичних працях С.Русової зазначається, що одним із важливих чинників виховання працелюбності в дошкільному віці є ручна праця, яка впливає на різнобічний розвиток особистості. Саме завдяки ручній праці формуються такі важливі якості особистості, як працелюбність, акуратність, сумлінність, прагнення до якості роботи і досконалості при її виконанні, вміння виявляти ініціативу, творчість, товариську взаємодопомогу та багато інших, які стають основою людського життя.

Просвітителька вважає, що починати трудове виховання слід у сім'ї. Зразковою у цьому відношенні, на думку С.Русової, є селянська сім'я, у якій батьки змалку залучають дітей до праці. Велику роль у формуванні працелюбної особистості відіграють трудові свята та традиції, які передаються в сім'ї від покоління до покоління. Вона радила обов'язково залучати до них і дітей.

У процесі ручної праці діти набувають необхідних умінь та навичок, готуються до більш складної діяльності, в них виховуються витримка, воля, внутрішня самодисципліна, творчість. Головне ж у такій роботі – це самостійність дитини, її ініціатива, про що пише С.Русова у книзі “Нова школа соціального виховання”: “...вишивання, вирізування з паперу, плетіння – скрізь ми подаємо дитині лише деякі технічні вказівки, деколи намічаємо тему, але більш усього даємо дітям волю виявити в кожній праці своє уявлення, свою творчу думку” [5, с.227].

Таким чином, аналіз педагогічної спадщини Софії Федорівни Русової дає підстави стверджувати, що використання ручної праці у навчально-виховному процесі й сьогодні є актуальним. Вихователі прагнуть використовувати ручну працю як важливий засіб виховання, який впливає на особистісне зростання дошкільника: його світогляд, самосвідомість, інтереси, базові особистісні якості, серед яких важливе місце займає працелюбність.

Значний вплив на роботу українського дошкілля у 20-30 рр. ХХ ст. мали погляди Ольги Іванівни Дорошенко. Свої думки про виховання дошкільників вона виклала у книзі “Дитячий садок”, яка й сьогодні становить чималий інтерес і може допомогти освітянам у розв'язанні сучасних проблем українського дошкілля. Великого значення у вихованні дітей дошкільного віку педагог надавала праці і зауважувала на те, що праця дошкільників має певні відмінності від праці дорослих: “У дошкільному вихованні під словом праця ми розуміємо всяке заняття, де дитина напружує м'язи і перемагає якісь перепони і виявляє одночасно

свій творчий хист, реалізує свою творчу думку” [1, с.86]. Автор звертає увагу на тісний зв'язок праці та гри дитини: “...всяка індивідуальна гра дитини в той же час і праця, як всяка праця, за яку дитина береться з власної охоти, завше у дитини приймає характер гри. Між грою та працею дітей майже не можна провести межі” [1, с.86]. Ці думки автора співзвучні з думками Ф.Фребеля, Н.Лубенець, С.Русової, Я.Чепіги.

Ольга Іванівна однією з перших у теорії дошкільного виховання звертає увагу на відмінності інтересів хлопчиків та дівчаток при виборі ручної праці. Вона вважає, що “для дівчат чудова праця шиття та гапування мішковини з її чималими клітками та товстими нитками – дуже слухний матеріал” [3, с.92]. Хлопчикам краще пропонувати різну роботу з деревом, що більше відповідає їх природним нахилам і можливостям. Ці думки автора були прогресивними на той час і є актуальними зараз, коли науковці доводять, що існують суттєві відмінності у психічному та фізичному розвитку хлопчиків та дівчаток (О.Кононко, Т.Титаренко та ін.).

О.Дорошенко обґрунтовує вимоги, яких треба дотримуватися вихователям під час організації дитячої праці: відповідність віковим можливостям, нахилам та силам дитини, тісний зв'язок з грою, чергування з відпочинком. Дитина повинна бачити результат своєї праці.

Педагог наголошує на необхідності критичного ставлення до використання методики Ф. Фребеля при проведенні занять з ручної праці, пристосовуючи їх до нових історичних умов. На думку автора, не завжди слід використовувати на заняттях “метод так званої центральної ідеї”, коли вихователь проводить бесіду, гру і обов'язково ручну працю на певну, заздалегідь намічену тему. Педагог доводить, що виготовлення однакових робіт всіма дітьми не сприяє розвитку особистості: “Тут нема місця ні ініціативі, ні творчій фантазії, ні самодіяльності дітей..., ... а наслідком праці виступають одноманітні предмети, дітям абсолютно не потрібні” [1, с.97].

Таким чином, можна стверджувати, що О.Дорошенко в одному з перших посібників для вихователів “Дитячий садок” дала слушні методичні поради щодо організації трудової діяльності дошкільників та використання ручної праці у вихованні в них працелюбності.

Продовжувачем ідей просвітителів, котрі обстоювали національний характер виховання і бачили в праці основу життя людини, був Яків Феофанович Чепіга, видатний український педагог і психолог, чий творчий розквіт припадає на першу третину ХХ ст. У колі питань, які його цікавили, були складні проблеми створення національної освіти. Він був прихильником ідеї трудової школи і наголошував на тому, що праця має велике соціальне значення для виховання, тому треба її використовувати, починаючи з раннього дитинства, обов'язково враховуючи вікові особливості дитини, її нахили та інтереси: “Звичка до діяльності, рано виплекана в людині грою-працею, стає другою натурою людини” [5, с.94]. На думку автора, гра і праця повинні займати однакове місце у виховному процесі, і цінність гри завжди буде залежати від вкладеної в неї праці, і тому дуже важливо, “...щоби дитина в грі знаходила труд, і щоби труд

ставав грою” [5, с.95]. І саме в цьому поєднанні, як вважав педагог, і полягає мистецтво виховання.

Я.Чепіга звертає увагу на взаємозв'язок гри та праці у житті дитини. У статті “Труд і гра, як фактори виховання” (1923) автор зазначає, що гра є невід'ємною частиною дитинства і має велике значення у вихованні особистості: “...через те, що гра охоплює собою емоції, почуття, думки, уяву, мову, вчинки, вона з'являється конче потрібною для формування людини” [5, с.89]. Весь процес гри дитини переплітається з серйозною працею, яка часом інтенсивніша за ту працю, яку вона виконує під примусом дорослих. Яків Феофанович стверджує, що “кожна гра є труд...” і такий труд діти люблять тому, що його мета їм зрозуміла, результати вони визначили самостійно і отримують їх. Педагог наголошує на тому, що вихователі ще недостатньо використовують гру у виховному процесі взагалі і у вихованні працелюбності зокрема: “При вихованні в дитини любові до праці педагоги до цього часу не використали гри во всій її могутній силі для витвору особи громадянина і працівника... чим більше дитина любить гратись, тим певніш, що вона любитиме працювати, бо в самій грі для дитини лежить серйозна праця” [5, с.92]. Така слушна порада Я.Чепіги є актуальною і для сучасних вихователів дошкільних закладів.

Спираючись на історичні традиції, праці вітчизняних філософів та педагогів (Г.Сковорода, К.Ушинський, С.Русова, О.Духнович та інші), враховуючи світовий педагогічний досвід, Яків Чепіга створив “Проект української школи”, в якому розкрив зміст, завдання, принципи, за якими треба будувати національну освіту. Великого значення надає Яків Феофанович у Проекті і ручній праці як важливому чиннику виховання. Вона поряд із грою є одним з найкращих засобів для збільшення активних фізичних, розумових і моральних надбань дитини. Він називає ручну працю школою життя. Педагог, як і С.Русова, пропонує релігійне виховання дітей проводити батькам, у сім'ї, а за рахунок скорочення годин на вивчення Закону Божого більше часу відвести ручній праці – “головному рушію розумового розвитку” [4, с.24], передумові гармонійного формування особистості.

Я.Чепіга детально розглядає питання трудової виховання підростаючого покоління в “Азбуці трудової виховання” (1922 р.), де обґрунтовує тезу про вирішальне значення ручної праці у вихованні дітей. Він наголошує на важливості використання ручної праці у фізичному та розумовому розвитку особистості і зазначає, що ще з дошкільного віку треба прищеплювати любов та повагу до праці і прилучати дитину до посильної допомоги в родині. Головне, щоб дитина працювала із задоволенням, а батьки та вихователі створювали належні умови для дитячої праці та враховували вік та нахили дітей. Яків Чепіга, як і К.Ушинський, С.Русова та інші прогресивні педагоги того часу зазначає, що не завжди дитина має виконувати лише ту працю, що їй подобається. Також вона повинна робити те, що має суспільну користь і потрібно іншим. Таким чином, у родині буде виховуватись гуманна та працелюбна дитина. Тому вимоги батьків та педагогів до дитячої праці,

як і до всього виховного процесу, мають бути узгоджені. Творчий доробок Якова Феофановича Чепіги в осмисленні ідей трудового виховання підростаючого покоління та використання ручної праці – яскраве свідчення розвитку української педагогічної теорії та практики, багато в чому співзвучний з ідеями інших вітчизняних прогресивних освітян тієї доби і становить неабиякий інтерес з огляду на освітні проблеми сьогодення.

Отже, педагогічний доробок видатних педагогів О.Дорошенко, С.Русової, Я.Чепіги щодо використання ручної праці у вихованні працелюбності дітей дошкільного віку заслуговує на подальше вивчення та творче застосування в роботі сучасних навчальних дошкільних закладів згідно з новими вимогами суспільства до формування особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Дорошенко О.* Дитячий садок. – К.: Райком профспілки цукровиків, 1922. – 224 с.
2. *Кононко О.Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К.: Стило, 2000. – 336 с.
3. *Русова С.* Вибрані педагогічні твори / За ред. Є.І.Коваленко. – К., 1997. – 386 с.
4. *Чепіга Я.* Проект української школи // Світло. – 1913. – №2-4. – С. 15-21.
5. *Чепіга Я.* Труд і гра, яко фактори виховання // Шлях освіти. – 1923. – №9-10. – С. 85-104.

УДК 301.151:373.2

Н.М.Захарова,
кандидат педагогічних наук
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ДЕЗАДАПТАЦІЯ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Соціальна ситуація розвитку дитини на порозі третього тисячоліття має потребу в науковому усвідомленні й прогнозуванні перспектив розвитку дитинства та вимагає концентрації зусиль професійних вихователів, батьків, дослідників дитинства і практиків різної професійної спрямованості на його гармонізації.

Предметом особливої уваги теорії та практики дошкільної освіти є питання соціалізації, адаптації та дезадаптації дошкільників. Вступ дитини до дошкільного навчального закладу означає зміну її соціальної позиції. Дитина опиняється в нових соціальних умовах, стикається з новим соціальним середовищем, зміною звичайного розкладу та способу життя. Цей період життя малюка насичений неадекватними проявами поведінки, що пов'язано з новими вимогами соціуму та

умовами, які змінилися. Дітям не завжди вдається самотійно та успішно подолати стресові ситуації. Тому процеси адаптації, профілактики дезадаптації постають головною проблемою першого півріччя перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, виступають чинником подальшої гармонійної соціалізації особистості. Питання надання професійної допомоги в попередженні дезадаптації дошкільника до нових умов, забезпечення його спокою та захищеності, повноцінного психоемоційного та соціального добробуту мають бути своєчасно вирішені дошкільним закладом та родиною.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей соціальної дезадаптації дітей старшого дошкільного віку до умов дитячого садка.

Концепція дошкільного виховання та Базовий компонент дошкільної освіти визначають сучасний дошкільний заклад як “інститут соціалізації”, призначення якого – забезпечити можливість адаптації до унормованого існування серед людей, фізичну, психологічну й соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя.

Проблема соціалізації особистості на етапі дошкільного дитинства набуває сьогодні особливої актуальності. За дослідженнями останнього десятиліття (С.Литвиненко, С.Курінна, І.Печенко та ін.), старший дошкільний вік розглядається як кінцевий етап початкової ланки соціалізації особистості на рівні дошкільного навчального закладу, як сензитивний період для засвоєння сукупності суспільних норм. По суті соціалізація означає включення дошкільника до певної соціальної спільноти, групи, дитячого колективу, визнання його законів, норм, правил існування, тобто його гармонійну адаптацію. Явище, протилежне адаптації, трактується наукою як дезадаптація.

Дезадаптація – це наслідок низького рівня соціальної адаптації особистості до середовища, яка виявляється у девіантній поведінці та неадекватних психологічних станах (депресія, гіперактивність, уособлення тощо). Переважна більшість вітчизняних соціально-психологічних досліджень, присвячених дезадаптації, зосереджена на описі підліткового віку, в межах якого традиційна “важковихованість” розглядається як одне з найменш небезпечних явищ серед девіантних форм соціально дезадаптованої поведінки, як-от: аддиктивної, кримінальної, деструктивної (О.Безпалько, А.Капська, В.Оржеховська та ін.).

Соціальну дезадаптацію дітей дошкільного віку О.Кононко визначає як “стан невідповідності, внутрішнього дисонансу, головним джерелом якого є конфлікт між настановами дитячого “Я” і безпосереднім досвідом дитини” [5, с.5]. Причинами, які викликають дезадаптацію, є: підвищена хворобливість, загальна загальмованість, біологічна настороженість, різка зміна настроїв, часті вибухи роздратованості й піву, відлюдкуватість, високий ступінь замкнутості, утруднене переключення уваги, завищена самооцінка, притуплення розумової діяльності, помірний прояв елективного мутизму, стан тривоги, асоціальні форми поведінки, задиркуватість, схильність до руйнівних дій,

гіперактивність та інші. В одних випадках вони виступають чинниками дезадаптації, в інших – її наслідками.

Дезадаптивні прояви дітей старшого дошкільного віку пояснюються наявністю стійких стереотипів поведінки, певного соціального досвіду, який не завжди узгоджується з вимогами дитячого середовища. Суспільне життя позитивно впливає на дитину в адаптаційний період, але цей процес має і вразливі місця, які зумовлюють тривале та важке, а можливо й взагалі не пристосування дитини до умов дошкільного закладу. За дослідженнями О.Кононко, це такі моменти: 1) дефіцит індивідуального спілкування з дорослими, обмежена можливість задовольнити потребу в особистому спілкуванні; 2) регламентованість життя в дошкільному закладі, необхідність зосереджувати, концентрувати свою увагу на колективних проблемах, орієнтуватися на зовнішні вимоги авторитетних дорослих; 3) перенасиченість дитячого колективу; 4) орієнтація на єдину для всіх дітей програму, статичність та постійність загальнонавчаних стереотипів поведінки; 5) домінування типізованих моделей і стандартизованих зразків поведінки [4].

Досліджуючи соціальну дезадаптацію дітей, Л.Дзюбо виявляє типові причини, які призводять до цього явища: швидка втомлюваність; глибокий спад працездатності на кінець дня та тижня, підвищена тривожність, плаксивість, неадекватна поведінка, невміння будувати стосунки з дітьми та дорослими [3].

Причинами соціальної дезадаптації, на думку Є.Рогова, можуть бути такі особливості психіки й особи дитини (причому, для соціальної дезадаптації достатньо хоч би однієї умови, але часто причини мають комплексний характер): відсутність навичок спілкування; неадекватне оцінювання себе в ситуації спілкування; високі вимоги до тих, хто оточує, особливо якщо дитина розвинена інтелектуально і має рівень розумового розвитку вище середньогрупового; емоційна невірноваженість; установки, що перешкоджають спілкуванню, такі, наприклад, як готовність принизити співрозмовника, проявити свою перевагу; тривожність і боязнь спілкування; замкнутість [6].

За даними проведеного нами дисертаційного дослідження, стан дезадаптації відчувають від 28% до 56% шестирічних першокласників загальноосвітніх шкіл. Це свідчить про започаткування та наявність даного явища ще на етапі дошкільного дитинства. За нашими спостереженнями, на початку відвідування дошкільного закладу у 67-68% дітей 5-7 років виникають специфічні дезадаптивні реакції: страхи, зриви, істеричні стани, підвищена плаксивість, загальмованість, що є результатом невідповідності до сприйняття нового соціального статусу "Я – дошкільник", проявом дезадаптованості.

Аналіз літературних джерел з проблеми дезадаптації дошкільників, власні експериментальні дослідження, які проводилися протягом останніх трьох років, дозволили виявити певні тенденції, що характеризують особливості дитячої дезадаптації до умов дошкільного життя: а) недостатній мотиваційно-установчий рівень готовності дитини до життя в колективі; б) недостатній загальнорозумовий та соціокультурний рівень розвитку дитини; в) компенсаційні порушення функціонування особистості

дитини під впливом стресогенної сім'ї, яка останнім часом найчастіше стає єдиним психосоціальним простором первинної соціалізації дитини; г) порушення поведінки під впливом соціальної ситуації [1, с.2].

Наслідком дезадаптації можуть бути: неадекватне формування "Я – концепції" (занижена самооцінка, неадекватне самосприйняття, недостатній рівень самоповаги тощо); порушення процесів соціалізації (замкненість, відмежованість, ніяковість, незграбність, невміння встановлювати стосунки з іншими); психогенне ставлення особистості (вразливість, невпевність у прийнятті рішення, ранимість, тривожність, стурбованість, занепокоєність, підвищена потреба в любові та увазі); формування патологічних рис характеру (агресія, впертість, забіякуватість, конфліктність, неохайність тощо); неможливість зайняти нову соціальну позицію (зниження інтересу до навчання, відсутність допитливості, нестабільність в успіхах, утруднення у формуванні навчальних навичок).

Дезадаптація – поширене явище, й воно може мати негативні наслідки для подальшої успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації, а також у повноцінному розвитку особистості дитини в цілому. Тенденція до зростання цього явища пов'язана, на наш погляд, з соціокультурними змінами в житті суспільства, кожною родиною, які впливають на соціальну ситуацію розвитку конкретної дитини.

Відслідковуючи перебіг дезадаптивного процесу у дітей, вчені доходять висновку про необхідність профілактичної роботи в дошкільних закладах, а при наявності ознак дезадаптації – і корекційної.

Профілактика – це сукупність виховних заходів, спрямованих на попередження, подолання або нейтралізацію основних причин та умов, які провокують появу соціальних відхилень у поведінці дітей.

Соціальна профілактика — це науково обґрунтована дія, що своєчасно застосовується по відношенню до соціального об'єкта з метою збереження його функціонального стану і запобігання можливим негативним процесам у його життєдіяльності [7, с. 96]. Соціальна профілактика створює передумови для процесу нормальної соціалізації особи, що ґрунтується на пріоритеті принципів законності і моралі. Цим самим закладається фундамент благополуччя в сім'ях і соціальної стабільності суспільства в цілому.

Кардинальні зміни в соціокультурній ситуації, що відбулися в країні за останнє десятиліття, породжують нові реалії, які потребують наукового осмислення та якісно нових підходів до їх вивчення й практичного втілення. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні виняткового значення набуває наукове дослідження й вирішення соціокультурних, соціально-психологічних та особистісних аспектів проблеми подолання ранньої дезадаптації. Проведене дослідження не вичерпує всіх її аспектів, і перспективи його подальшого здійснення пов'язані з організацією профілактики дезадаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боделан О.Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності: Автореф. дис.... канд.

психол. наук. 19.00.07 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. – О., 2002. – 202 с.

2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.

3. Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. – М.: Изд-во Центр консорциума "Социальное здоровье России", 1993. – 68 с.

4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 256 с.

5. Кононко О.Л. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. – 2002. – №1. – С. 5-10.

6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебн. пособие. – М.: Владос, 1995. – 529 с.

7. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

УДК 371.21.51

І.В.Трубник,
аспірант
(Слов'янський державний
педагогічний університет)

ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Вищий навчальний заклад має готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків, людину, здатну застосовувати нові знання в практичній діяльності.

Серед стратегічних завдань вищої освіти в Україні найголовнішими є такі: 1) готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалася у житті власними переконаннями і самостійним свідомим аналізом; 2) готувати людину, здатну сприймати зміни, творити їх, розцінювати змінність як органічну складову власного способу життя; 3) вчити самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, виробити у студента життєво важливі для нього компетенції [1].

Як стратегічний орієнтир провідні ВНЗ країни обирають компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки.

Освіта, яка спрямована на формування компетентності, претендує на фундаментальність, звернення до загальнолюдських цінностей, особистісного сенсу, поліфункціональність, яка пов'язана зі здатністю особистості вирішувати завдання різного рівня та в різних сферах; міждисциплінарність.

Компетентнісний підхід відрізняється від знаннєвого, який був традиційним протягом тривалого часу для вищої освіти, тим, що студент

повинен не просто знати та пам'ятати, а набути власного досвіду застосування знань для розв'язання практичних завдань.

Поняття "професійна педагогічна компетентність" розглядається у працях багатьох науковців (Н.Гавриш, О.Гура, В.Кравцов, Н.Креденець, А.Маркова, М.Михайличенко, В.Радил, В.Сластьонін). Проблема підготовки педагогів до ознайомлення дітей з природою та їх екологічного виховання була у різні часи предметом вивчення таких дослідників, як Т.Анісімова, Г.Беленька, Т.Вайда, Н.Кот, І.Котенева, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, С.Совгіра, О.Чернікова, Т.Чистякова, Н.Яришева, Н.Ясінська та ін. Але ця проблема й нині залишається актуальною. Нове екологічне мислення дітей не може розвиватися педагог, екологічна свідомість якого нерозвинена, у якого переважає антропоцентризм у судженнях, ціннісні пріоритети екологічної освіти не сформовані, а рівень екологічної культури недостатній.

Наше дослідження допоможе обґрунтувати сутність, зміст, показники та рівні професійно-екологічної компетентності майбутнього вихователя як показника ефективності його професійної підготовки, а також визначити і теоретично обґрунтувати умови, що забезпечують якісну підготовку студентів факультету дошкільного виховання до здійснення екологічної освіти та виховання.

Мета етапу дослідження, якому присвячено цю статтю: дати визначення понять "професійна педагогічна компетентність", "еколого-професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку" та охарактеризувати їх компоненти.

Компетентність – це інтелектуальний та особистісно зумовлений досвід соціальної професійної діяльності людини, що спирається на рівень фундаментальних та спеціальних професійних знань [2].

А.Чорноштан визначає професійну компетентність як складну інтегративну структуру, яка виступає визначальною характеристикою особистості фахівця і якісно проявляється у виборі оптимального розв'язку професійного завдання з числа можливих [9].

А.Маркова визначила наступні види професійної компетентності: спеціальна – оволодіння безпосередньо професійною діяльністю; соціальна – оволодіння навичками співробітництва; особистісна – оволодіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку; індивідуальна – розвиток індивідуальності в рамках професії [5].

Т.Стефанівська, розмірковуючи про підготовку спеціаліста нової формації, виділяє три рівноцінні сторони педагогічної діяльності: виховну, навчальну та дослідницьку. При цьому як провідні якості виділяє коадаптаційну майстерність, мобільність та дослідницьку компетентність [7].

Наукова лабораторія кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка розробила модель професійно компетентного фахівця з дошкільної та початкової освіти: компетентність у сфері самостійної наукової та навчальної діяльності; компетентність у сфері суспільних стосунків; компетентність у сфері професійної діяльності [2].

Отже, сучасні вчені розглядають професійну педагогічну компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду.

Визначаючи поняття “професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку”, ми виходили з таких положень: 1) у центрі виховного процесу знаходиться особистість вихователя; 2) вихователь – висококультурна людина, з високим рівнем розвитку особистісних цінностей; 3) вихователь – приклад для наслідування, він має демонструвати бажані зразки емоційних переживань та доцільної поведінки; 4) вихователь – організатор дитячої діяльності та безпосередній її учасник.

Отже, готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності – це складне структурно-динамічне утворення, яке характеризується певним рівнем спеціальних теоретичних, практичних та мотиваційних цінностей, які набули значення особистісного смислу та виступають мотивами професійної діяльності та поведінки.

Мотиваційна готовність виступає у формі психічного, активно діючого стану особистості, як складна система інтегративних властивостей особистості. Характеристиками мотиваційної, волевої, емоційної сфери виступають мотиви, мета, завдання, відношення, ціннісні орієнтації, психологічні позиції; професійні домагання, професійна самооцінка, самоусвідомлення себе як професіонала; психічний та емоційний стани; задоволеність працею, її процесом та результатом.

Н.Клименко виділяє внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності студентів. Під “внутрішніми” мотивами дослідник розуміє ті, які виникли завдяки змісту та процесу навчання у ВНЗ (професійні та власне пізнавальні мотиви), а “зовнішні” залежать від чинників, які лежать поза навчальною діяльністю (широкі соціальні мотиви; вузько-особистісні мотиви, орієнтовані на досягнення успіху та на запобігання невдачам) [3].

Показниками теоретичної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, безумовно, є філософсько-методологічні, соціально-педагогічні, психологічні та організаційно-методичні знання основ цієї діяльності. Ці знання виступають основою спрямованої діяльності педагога і в процесі вузівської підготовки студента повинні трансформуватися в систему професійних умінь, а саме:

1. Філософсько-методологічні: знання філософії сучасної освіти; педагогічна термінологія: уявлення про основні поняття педагогічної науки і співвідношення цих понять між собою; оволодіння методами отримання, обробки та використання педагогічної інформації; діалектичний підхід до педагогічних явищ; системний підхід до побудови педагогічних процесів та явищ; знання про структуру та зміст педагогічної діяльності; про структуру особистості і колективу; здатність знаходити, аналізувати та описувати протиріччя, рушійні сили, фактори і умови в навчально-виховних процесах; нові педагогічні позиції, які визначають послідовність педагогічних пріоритетів.

2. Соціально-педагогічні: постійна орієнтація на соціальний прогрес, на врахування прогресивних змін в суспільстві; максимальна опора на потенціал педагогічної науки, нове педагогічне мислення; зв'язок теорії з практикою, науковий аналіз досвіду, впровадження нових ідей та концепцій у навчання і виховання; творче використання передового педагогічного досвіду, інновацій; критичне переосмислення набутого досвіду, практики; безперервне самовдосконалення своєї педагогічної майстерності.

3. Психологічні: знання загальної, вікової та соціальної психології, фізіології та гігієни дітей; установка майбутнього педагога на професійне самовдосконалення; знання і використання психологічних закономірностей навчання та виховання; оволодіння основами педагогічної психології, психодіагностики, психокорекції тощо.

4. Організаційно-методична підготовка будується на таких позиціях: Як аналізувати науково-педагогічну літературу? Які фактори і умови необхідно створити і використовувати при організації педагогічної діяльності? Які критерії ефективності педагогічної діяльності обрати? [8].

Практична готовність майбутнього педагога до професійної діяльності проявляється через відповідні уміння, які мають свою специфіку. Характеристиками операціональної сфери виступають психологічні знання про професію; психологічні дії, способи, уміння, навички; професійні здібності, відкритість до професійного зростання; професійне мислення, творчість; професійний саморозвиток.

Орієнтуючись на вищевизначені компоненти професійної компетентності майбутнього вихователя, ми трактуємо екологічну компетентність як складову загальної професійної компетенції в тій частині, яка стосується педагогічної допомоги дітям в гармонізації стосунків із природним довкіллям, виховання екокультурної особистості дошкільника.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця зі спеціальності 6.010100 “Дошкільне виховання” подається тільки перелік дисциплін, знаннями з яких має оволодіти майбутній фахівець, та перелік умінь, які він повинен набути у процесі навчання. За таким загальним переліком важко визначити вимоги до особистісного зростання майбутнього фахівця дошкільної освіти під час навчання у ВНЗ.

Н.Лисенко еколого-педагогічну культуру педагога розглядає як інтегративне утворення, в якому виділяє конструктивно-проективний (проекування педагогічної діяльності, прогнозування змісту знань, самоосвіта педагога, вивчення стану практичного досвіду, частотність педагогічних і режимних процесів екологічної спрямованості, проектування роботи з батьками та громадськістю); комунікативний (вивчення способів і змісту впливу на дітей, вміння встановлювати взаємини і будувати спілкування з вихованцями, утвердження демократичного способу життя як норми, формування мотиваційного компонента екологічної діяльності), організаторський (уміння організовувати різноманітні види діяльності дітей у природі, цілепокладальні, проектувальні, оцінювання педагогічного явища),

гностичний (уміння добирати прийоми стимулювання діяльності дітей, оперативного аналізу й фіксації здобутих результатів, їх обговорення з елементами дискусії й альтернативи, оволодіння рідною мовою, усвідомлення емоційного фактору в формуванні екологічної свідомості) компоненти і стрижневим компонентом визнає сформованість переконань про необхідність екологічного виховання дітей дошкільного віку, усвідомлення його мети та завдань, оскільки саме переконання сприяють формуванню на відповідному рівні професійних знань, педагогічних здібностей, фахової майстерності, наукового стилю мислення, уміння прогнозувати та планувати результати своєї діяльності, потреба у безперервності самоосвіти та самовиховання [4, с.364-365].

С.Сисоєва, Л.Козак в моделі екологічної компетентності майбутнього вихователя визначають мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, креативний та комунікативний компоненти [6, с.134].

Мотиваційний компонент відбиває соціально-моральну позицію майбутнього вихователя по відношенню до проблем екологічної освіти. Мотиваційний компонент проявляється в інтересі та потребі підвищувати рівень екологічної освіти, відповідальності за якість підготовки до роботи з дітьми та результати їх екологічної освіти.

Серед названих компонентів професійної екологічної підготовки майбутніх вихователів провідну роль ми відводимо мотиваційному, оскільки вважаємо, що саме розвинені екологічні мотиви виступають стимулами для активної пізнавальної діяльності у сфері природи, для методичної підготовки до роботи з дітьми, для участі у природоохоронній діяльності та дотримання правил екологічно доцільної поведінки у сфері природи. Тому на формуванні мотиваційної екологічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти ми і зосередили увагу в своєму дослідженні.

Рівень сформованості мотиваційного компонента готовності ми визначали за такими критеріями: 1) сформованість ціннісного особистісного ставлення до навколишньої природи; 2) сформованість усвідомлення необхідності природознавчих знань та умінь професійної діяльності вихователя; 3) сформованість прагнення застосовувати здобуті знання і вміння у педагогічній діяльності та потреби професійного самовдосконалення через розширення природознавчих знань.

Діагностичні обстеження та спостереження за різними видами діяльності студентів у навчальному процесі доводять, що існує зв'язок між загальною професійною спрямованістю студентів та розвитком мотиваційної складової екологічної компетентності. Так, визначилася група студентів (близько 15%), які мали високі показники в обох вищевказаних сферах. Але наші припущення, що студенти з високим рівнем загальної професійної спрямованості будуть мати високі показники з екологічної підготовки, не завжди виправдовувалися. Так, виокремлювалася група студентів, які свідомо ставилися до майбутньої професії, але не надавали важливого значення екологічному вихованню дітей (10%); інші – не вказували великого бажання працювати з дітьми, але демонстрували велику любов до природи, цікавість до екологічних

проблем. І ці студенти у процесі вивчення дисципліни досягали високих показників екологічної компетентності та проявляли високий рівень розвитку мотиваційної сфери (20%). А також залишилися студенти, які мали середні (35%) та низькі (20%) показники з обох сфер. Ці особливості розвитку мотиваційної сфери студентів необхідно враховувати під час організації навчального процесу.

Таким чином, в екологічній компетентності майбутніх вихователів можна визначити мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, креативний та комунікативний компоненти. Удосконалення процесу формування цих компонентів потребує подальшого пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубішко, І.І.Бабин. – Тернопіль, 2004. – 384 с.*
2. *Гавриш Н.В.* Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки з дошкільної та початкової освіти // *Освіта Донбасу. – 2005. – №4 (111). – С. 5-7.*
3. *Клименко Н.О.* Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: Дис. ... канд. пед. наук. – Запоріжжя, 2004. – 120 с.
4. *Лисенко Н.В.* Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дітей дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України: Дис. ... докт. пед. наук. – Івано-Франківськ, 1996. – 200 с.
5. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. *Сисоєва С.О., Козак Л.В.* Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному коледжі: особистісно-орієнтована технологія навчання природознавства: Навч.-мет. посібник. – К.: Міленіум, 2006. – 320 с.
7. *Стефановская Т.А.* Технология обучения педагогике в вузе: Методическое пособие. – М., 2000. – 272 с.
8. *Тарасова С.И.* Определение содержания подготовки педагога к профессиональной деятельности // Труды Всероссийской научно-практической конференции “Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество”. – Ч.1. – М., 2002. – С. 390-394.
9. *Чорноштан А.Г.* Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Луганськ, 2002. – 20 с.

УДК 372.32

Г.І.Григоренко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Р.П.Жадан,
кандидат економічних наук, доцент
(Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти)

ФОРМУВАННЯ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Становлення соціально орієнтованої ринкової економіки в Україні не можливе без кардинальних змін в економічній освіті. Першочергове завдання такої освіти – підготовка учнів до життя в сучасних умовах. Економічна освіта школярів в Україні знаходиться на стадії становлення, оскільки до 2001 року “Економіка” у школі як обов’язковий предмет не вивчалась. Разом з тим, варіативна частина навчального плану дозволяє у багатьох школах успішно викладати цю дисципліну, починаючи з першого класу.

Досвід зарубіжних країн свідчить, що вже у віці 5-7 років діти успішно засвоюють певні економічні поняття: вибір, товар, гроші, ціна та інші. Світовий досвід також доводить, що найівжливішим чинником ефективності економічної освіти є її неперервність, результативність якої забезпечується її поетапністю.

Дошкільне виховання є перша ланка в системі безперервної освіти. У сучасній концепції освіти підкреслюється особливе значення дошкільного віку в формуванні і розвитку унікальної особистості дитини. Саме на цьому етапі закладаються основи особистої культури, забезпечується засвоєння первинних соціокультурних правил і норм.

Вимоги суспільства зробили проблему економічної освіти актуальною стосовно дошкільного віку, оскільки малюк стикається з такими економічними категоріями, як товари, праця, гроші тощо. тому дуже важливо починати економічну освіту в дошкільному віці, бо саме тут діти опановують первісний досвід залучення до світу економічної дійсності, осягають ази ставлення до довкілля.

Сучасний економічний стан нашого суспільства вимагає виховання у людей бережливого ставлення до народного надбання, матеріальних цінностей; навчання економного, раціонального використання природних багатств.

Бережливість – це показник загальної культури людини. Він свідчить про вміння піклуватися про членів своєї сім’ї, про речі, які їх оточують, про себе, свій дім, село чи місто, про свою Батьківщину. Відомо, що дошкільники не можуть створювати соціально-значущі цінності, ось чому і зміст роботи з економічної освіти полягає в тому, щоб прищепити дітям свідоме ставлення до того, що зробили й роблять для них дорослі, привернути увагу до праці дорослих, бо саме завдяки їй створений “предметний світ, який обгороджує життя” (С.Козлова).

У дошкільних освітніх закладах проблема економічної освіти дітей стала нині однією з найактуальніших. Спостерігаючи за ігровою діяльністю дітей, аналізуючи питання, які вони ставлять, ми стикаємося з тим, що старших дошкільників цікавлять дуже серйозні проблеми, пов’язані з економічним змістом. Інтерес дітей дошкільного віку до економіки зумовлений проникненням економіки в усі сфери життєдіяльності людей і насамперед в сімейний побут, де дитина на кожному кроці стикається з економічними проблемами, які обговорюються у родині.

Мета статті – проаналізувати рівень підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження в практику роботи методики формування у дітей бережливого ставлення до довкілля.

У працях педагогів, соціологів, економістів бережливість визначається як одна з якостей особистості людини. Доведено, що бережливість трактується як ощадливе витрачання, використання чогонебудь, ощадливість, економність.

Бережливість – це моральна якість, яка характеризує дбайливе ставлення людей до матеріальних та духовних благ, до власності [3, с.59]. Питання економічного виховання займали одне з перших місць у педагогічній системі А.Макаренка. У праці “Сімейне господарство” він зазначає, що кожна дитина повинна вирости не тільки хорошим, чесним працівником, але й добрим господарем. Для цього дитину обов’язково треба залучати до господарства. А.Макаренко пояснює, якими шляхами можна виховувати у дітей бережливість, турботливість, відповідальність: через знайомство з працею дорослих, формування знань про те, звідки беруться гроші, що таке праця. Бережливість А.Макаренко розглядає як особливий вияв турботи, яка потім проявляється в корисних навичках.

Бережливість має виявлятися не тільки у ставленні до речей своєї сім’ї, але й інших людей, а особливо до суспільних товарів та послуг. “Тому ніколи не дозволяйте дитині, – зазначає А.Макаренко, – недбало ставитися до речей на вулиці, в театрі, у парку” [4, с.391].

У теорії дошкільної педагогіки найбільш значущим у розробці питань виховання бережливості є дослідження Р.Жуковської. Нею доведена необхідність взаємозв’язку між формуванням у дітей уявлень про речі як результат праці людини, відповідальністю за їх цілість та вмінням доглядати за речами, утримувати їх у порядку. Р.Жуковська на підставі вивчення особливостей прояву бережливості у дітей трьох-п’яти років наводить такі дані: з 50 дітей лише у 20 виховано цю якість, у 10 – вона розвинута зовсім. 20 дітей виявляють бережливість у сукупності з егоїзмом і жадібністю. Автор вважає за необхідне з дитячих років виховувати у дітей правильне ставлення до суспільного надбання, праці, її результату. Особливо підкреслюється вплив способу життя родини на ставлення дітей до особистого та суспільного надбання [2, с.159].

Нові можливості для розвитку у дошкільників прагнення до економії та бережливості розкриває на сучасному етапі зв’язок з економічною освітою. Вивчення економіки дозволяє дітям зрозуміти сутність трудового

процесу: певні речі виготовлені руками людей за допомогою машин, станків або інших приладів. Усе це потребує використання різноманітних ресурсів: трудових, природних, капітальних. Діти вже усвідомлюють, що всі ресурси обмежені, тому потрібно дуже ретельно розмірковувати і вирішувати, як їх краще використовувати, щоб отримати більшу кількість продукції для задоволення потреб людей.

Тому в роботах сучасних дослідників (Н.Грама, А.Шатова, І.Сасова та інші) такі базисні характеристики особистості, як бережливість, економність, працелюбність вважаються звичайним стилем, манерою поведінки і ставлення до предметного світу. “Тобто, мова йде про такий стиль поведінки, який виправданий з позицій економічної доцільності – зміст звички підкоряється базисним якимсь будь-якої економічної діяльності. Якщо його не формувати своєчасно, то можуть проявитися негативні якості в поведінці дітей – недбалість, неохайність, байдужість до пошкоджених речей, книг, іграшок, матеріалів, до ігор та занять” [7, с.62-63].

Н.Грама, вивчаючи умови діяльності дошкільного закладу, виділяє головні чинники, які сприяють вихованню економічної культури як дітей, так і співробітників. До них автор відносить: турботу про збереження будівель, будинків, майданчиків, приведення їх у порядок, участь у поповненні наочних посібників та їх збереження; збільшення тривалості використання іграшок та різного матеріалу; турботу про економне використання води, електроенергії; організація (раціональна) господарсько-побутової, ручної самообслуговуючої та навчальної праці дітей; турбота про охорону довкілля у місцях, які розташовані біля дошкільного закладу (на вулиці, біля дому), культура поведінки; бережливе ставлення до іграшок, книг, посібників через виконання конкретних завдань, що спонукають до самостійного дотримання встановлених у суспільстві правил: організація діяльності в атмосфері доброзичливих взаємин, які проявляються через шанобливе ставлення до людей, тварин та рослин [5, с.5].

Аналіз сучасних досліджень дозволив визначити показники сформованості у дітей бережливого ставлення до довкілля: початкове усвідомлення дитиною того, що в кожному році вкладена праця людини; використання речей у відповідності з їх функціональним призначенням; наявність навичок догляду за ними, своєчасне приведення речей у порядок з допомогою дорослих; небайдуже ставлення до фактів пошкодження.

Оскільки всі ресурси обмежені, бережливе ставлення до довкілля є головною умовою задоволення потреб дитини в майбутньому.

Першим етапом в економічній освіті І.Сасова вважає емоційне сприйняття дітьми дошкільного віку економічних явищ. У цей період родина і дошкільний заклад життєвим устроєм покликані виховувати у дітей дбайливе, хазяйновите ставлення до особистого та суспільного надбання, повагу до праці у всіх її виявах, навчити обґрунтовувати свої потреби і оцінювати власні можливості їх задоволення [6, с.12].

Про необхідність формування у дітей дошкільного віку бережливого ставлення до довкілля свідчать дані опитування студентів і

батьків. Так, зміст уявлень студентів про елементарну економічну грамотність найповніше представлений поняттям “бережливість”, менш переконливо – параметром раціональності в усіх його проявах. Батьки вихованців мету економічної освіти вбачають у вихованні бережливості, економності та працездатності. У ході дослідження ми вивчали стан роботи над цією проблемою у ДНЗ, розуміння вихователями значення якостей бережливості й економності.

На першому етапі підготовки педагогів було проведено анкетування, співбесіди, аналіз педагогічної документації. У процесі дослідження було обстежено 100 вихователів.

Нами була розроблена анкета, яка включала в себе такі питання: 1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття “бережливість”? 2. Чи вважаєте за потрібне виховувати у дошкільників навички бережливості та економності? 3. Які, на Ваш погляд, головні умови виховання в дітей бережливості та економності? 4. Який зміст Ви вкладаєте в поняття “бережливе ставлення до речей”? 5. За якими ознаками Ви можете визначити бережливе ставлення дитини до власної речі?

У результаті аналізу даних анкетування з'ясувалося, що 58% вихователів розуміють бережливість як бережливе ставлення до речей, 12% – до книжок, ігор, іграшок, 14% – до людей, 8% – до навколишнього світу, 4% залишили питання без відповіді, 4% відповіли, що бережливість – це вміння берегти те, що тебе оточує.

На запитання про необхідність виховання у дошкільників навичок бережливості стверджувальну відповідь дали 100% вихователів.

Відповідаючи на запитання «Які головні умови виховання бережливості та економності у дітей дошкільного віку?», 44% вихователів назвали приклад дорослих, 13% – заняття, 12% – читання художньої літератури, гри, стільки ж відсотків вихователів назвали “створення ситуацій”, 4% – бесіди, 4% респондентів не дали відповіді.

У відповіді на запитання щодо бережливого ставлення до речей 11% вважають, що це – “правильне використання речей”, 67% – “не рвати, не ламати речі”, “доглядати за речами” – 16%, 2% залишили запитання без відповіді.

Як бачимо, основна частина опитуваних розуміють бережливість як бережливе ставлення до речей, майже у сім разів менше – (8%) до довкілля, трохи більше – 12% вихователів розуміють бережливість як бережливе ставлення до книжок, ігор, іграшок.

Усі розуміють важливість виховання в дітей навичок бережливості та економності, а головною умовою вважають приклад дорослих, однак ніхто з опитаних не наголошує на необхідності зв'язку ДНЗ з родиною. Таким чином, більшість вихователів не дають конкретної відповіді, не розкривають особливості поняття “бережливість”. На запитання “За якими ознаками Ви можете визначити бережливе ставлення дитини до власної речі?” вихователі називають акуратне, дбайливе ставлення до речей – 52%, як дитина береже одяг – 21%, як відноситься до іграшки – 12%, не дає дітям гратися, береже іграшку – 12%.

Аналіз відповідей вихователів свідчить про поверховість їхніх знань з означеного питання. Це спонукало нас до пошуку, розробки та апробації методів формування у дітей дошкільного віку економного та бережливого ставлення до довкілля. Тому другий етап експериментальної роботи передбачає проведення спеціального практикуму, спрямованого на піднесення рівня економічної культури педагогів.

Отже, враховуючи результати першого етапу дослідження, подальша наша робота буде спрямована на забезпечення високого рівня професійної компетентності педагогів, що є запорукою методично грамотного управління процесом формування у дітей старшого дошкільного віку бережливого ставлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абдулвагабова П.О.* Педагогические условия бережного отношения к личным и общественным вещам у детей среднего дошкольного возраста. – М., 1991. – 18 с.
2. *Жуковская Р.И.* Совместная деятельность детей 3-5 лет и ее роль в формировании у них бережного отношения к вещам // Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В.Г.Нечаевой. – М.: Педагогика, 1972. – С. 157-182.
3. *Краткий экономический словарь* / Под ред. А.Н.Аврилияна. – М.: Институт новой экономики, 2001. – 368 с.
4. *Макаренко А.С.* Сочинения. – Т. IV. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 490 с.
5. *Рациональная деятельность детей* – источник формирования экономической культуры: Методические рекомендации для работников дошкольных учреждений, студентов факультета дошкольного воспитания дневной и заочной форм обучения / Составители Н.Г.Грама, Е.Л.Колосарева, Л.И.Беляева. – К., 1992. – 20 с.
6. *Сасова И.* Когда начинать изучать экономику // Детский сад от А до Я. – 2003. – №4. – С. 12.
7. *Шатова А.Д.* Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание? // Дошкольное воспитание. – 1989. – №4. – С. 62-65.

УДК 272.2

А.В.Омеляненко,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАННЯ РОЗПОВІДЕЙ-РОЗДУМІВ

Серед адекватних для дітей дошкільного віку способів формування основ логічного мислення та зв'язного мовлення у значній

кількості досліджень (Л.Венгер, Н.Гавриш, В.Давидов, Н.Семенова, Л.Шадріна, Д.Ельконін) називається моделювання.

У навчанні дітей дошкільного віку зв'язного мовлення активно використовується метод моделювання. За допомогою моделей, на думку Н.Гавриш, К.Крутії, Т.Ткаченко, Н.Семенової, Н.Смольнікової, О.Ушакової, Л.Шадріної, загальні якості мовних явищ набувають матеріальної форми. Ці дослідники пропонують дотримуватись принципу поступовості у використанні методу моделювання: спочатку модель виступає як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для його самостійного складання.

Мета даної статті – розкрити специфіку використання моделей та методів моделювання у навчанні старших дошкільників складання розповідей-роздумів.

Спинимось на аналізі понятійної основи означених термінів. В.Штофф розглядає модель як “систему, яку можна мислено уявити та матеріально реалізувати, вона здатна відобразити та відтворювати об’єкт дослідження, замішувати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт” [6, с.24]. А.Петровський, М.Ярошевський також розглядають модель як систему об’єктів чи знаків, яка відображає певні істотні якості системи-оригінала. Для нашого дослідження більш прийнятними є визначення, запропоновані лінгвістами та вченими-методистами. За М.Львовим, моделі – це “засоби узагальнення вивченого матеріалу, схеми явища, які відображають його структурні елементи та зв’язки” [2, с.58], за О.Ахмановою, модель – це “правило, дотримання якого забезпечує можливість побудови висловлювання у відповідності до законів даної мови та унеможливує побудову неправильних висловлювань” [1, с.25].

Модель створює мову спілкування, яка, опредмечуючи зміст об’єкта дослідження, дозволяє виявити його сенс. Характерними рисами моделей є те, що вони динамічні та опредмечують зміст об’єкта.

Моделювання – це метод пізнання суттєвих якостей об’єкта через моделі. Це процес створення моделей та дій з ними, які дозволяють досліджувати окремі, цікаві для нас якості, сторони, властивості об’єкта чи прототипу. О.Дяченко, Н.Новоторцева визначають моделювання як опосередковане практичне або теоретичне дослідження об’єкта, час якого безпосередньо вивчається не цікавий для нас об’єкт, а допоміжна штучна чи природна система, яка знаходиться в певній об’єктивній відповідності з об’єктом пізнання, здатна замішувати його в певному відношенні та давати під час його дослідження в остаточному висновку інформацію про сам змодельований об’єкт.

Особливість моделювання, на думку А.Карпенко, в тому, що об’єкт вивчається не безпосередньо, а шляхом дослідження іншого об’єкта, аналогічного першому.

Е.Сапогова, Н.Салміна як різновид моделювання пропонують розглядати схематизацію. Вони підкреслюють, що під час створення схеми діє той же механізм виділення істотного в об’єкті чи дії, що і при створенні моделі. Ці автори зауважують, що в схематизації вибір засобів відбувається

за просторово-графічними характеристиками, а в моделюванні – не тільки за просторово-графічними, але й за буквено-цифровими.

Моделювання – це специфічне надбання дошкільного віку. Своїм походженням воно зобов'язане моделюючому характеру “дитячих видів” діяльності, а саме – грі, малюванню, конструюванню (Л.Венгер, М.Поддьяков, Д.Ельконін, Л.Цеханська).

У дослідженнях М.Поддьякова визначено роль наочного моделювання як істотного засобу мисленнєвої діяльності дошкільників. Психологічне значення моделювання полягає у формуванні своєрідного “подвоєння дійсності”, завдяки якому створюється можливість для дітей діяти в двох різних площинах – реальній та модельній.

Л.Венгером доведено положення про те, що в дошкільному віці формується загальна інтелектуальна здібність до наочного моделювання, яка пронизує всі типи мислення дошкільника та впливає на розвиток як наочно-образного, так і логічного мислення. Ця здібність розглядається автором як одна з істотних “родових загальнолюдських” здібностей.

Як зазначає Л.Венгер, дошкільник оволодіває знаковою функцією та засвоює дії наочного моделювання в грі та продуктивних видах діяльності, не усвідомлюючи всього розмаїття зв'язків навколишньої дійсності. У дошкільному віці моделювання має наочний характер. Воно полягає в побудові та використанні дітьми наочно-просторових моделей.

О.Запорожець розглядав наочні моделі як спеціальний засіб, який дозволяє дітям засвоювати узагальнені знання про логічні зв'язки та закономірності явищ довкілля.

У дослідженнях Л.Венгера, Л.Журової, Л.Цеханської показано, що діти дошкільного віку можуть оволодівати способами наочного моделювання різноманітних відношень, які мають абстрактний, опосередкований характер. Ці відношення, за Л.Венгером, відображаються в трьох видах модельних уявлень: 1) конкретні, які відображають структуру окремого об'єкта; 2) узагальнені, які відображають структуру загального класу об'єктів; 3) умовно-символічні, які передають наочно – не наочні відношення.

Моделювання визначається характерною рисою логічного мислення в процесі розв'язання пізнавальних задач. На думку В.Давидова, засобами розвитку логічного мислення виступають різноманітні види моделей: а) предметні (макети); б) образні (малюнки, схеми); в) знакові (формули).

П.Гальперін, В.Давидов вважають, що моделі необхідні для того, щоб надати загальним якість мовних явищ матеріальної форми, яка полегшує наступне перетворення об'єкту.

Г.Леушина рекомендує використовувати та ускладнювати наочні моделі в дошкільному віці таким чином: від конкретних, сюжетних речей до безсюжетних; від матеріальних видів наочності до матеріалізованих: умовних таблиць, моделей.

А.Маркова визначила етапи використання зовнішніх опор під час вивчення мовних явищ: введення розгорнутої структури об'єкта; згортання детальних схем об'єкта; перехід операційного складу дій у внутрішній інтелектуальний план.

Використання моделей в навчанні старших дошкільників складати розповідь-роздум обумовлено закономірностями їх навчальної діяльності. Діти думають, за образним висловлюванням К.Ушинського, “формами, звуками, фарбами, почуттями”. У дітей дошкільного віку формується понятійне логічне мислення, але цей процес відбувається в співіснуванні з іншими формами мислення – образними, образно-схематичними. Образне мислення не заважає, а допомагає дитині правильно відображати предмети та явища навколишнього світу, добувати різноманітні відомості про них.

Наочне моделювання, на думку Н.Новоторцевої, має два аспекти в педагогічній роботі з дошкільниками: 1) як зміст, який має бути засвоєний дітьми в процесі навчання, як спосіб пізнання, яким діти повинні оволодіти; 2) як одна з основних навчальних дій, яка є складовим елементом навчальної діяльності.

Перший аспект передбачає збагачення і вдосконалення дітьми моделі навколишньої дійсності, широке використання з дидактичною метою сюжетно-рольової гри та театралізованої діяльності як моделі стосунків людей, а малюнків, конструкцій як моделей предметного світу. Це сприяє розвитку у дітей пізнавальної активності, мовленнєвої комунікації.

Другий аспект моделювання в навчанні передбачає дослідження місця та виду моделювання як найвищої та особливої форми наочності в роботі з дітьми, а також у формуванні дій та операцій наочного моделювання для засвоєння дошкільниками складних абстрактних понять, лінгвістичних узагальнень.

У навчанні дітей дошкільного віку зв'язного мовлення активно використовується метод моделювання. За допомогою моделей, на думку Н.Гавриш, К.Крутиї, Т.Ткаченко, Н.Семенової, Н.Смольникової, О.Ушакової, Л.Шадріної, загальні якості мовних явищ набувають матеріальної форми. Ці дослідники пропонують дотримуватися принципу поступовості у використанні методу моделювання: спочатку модель виступає як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для самостійного складання тексту.

У нашому дослідженні в процесі навчання старших дошкільників складання розповідь-роздумів використовувались різноманітні варіанти моделей, які відображають структуру роздуму (теза, аргументація, висновок). Також широко використовувались схеми з обов'язковою присутністю у них певної символіки, яка слугує орієнтиром для логічного роздуму, широкого розкриття мікротем. Аналогічні схеми використовувались у дослідженні Т.Ткаченко в процесі навчання дошкільників складання описів. Виходячи з того, що ознаки опису зі зміною мети висловлювання можуть виступати аргументами в роздумі, означені схеми використовувались на всіх етапах експериментального навчання.

У структурі моделювання як діяльності можна виділити такі складові операції: попередній аналіз, побудова моделі, схеми, або сприйняття готової та робота з мовним матеріалом за допомогою схем, моделей. Нами була запропонована експериментальна методика

навчання дошкільників складання роздумів у різних видах діяльності (навчально-мовленнєва, художня, ігрова), яка включає три етапи: підготовчий, ознайомлювальний, репродуктивно-творчий.

Метою першого етапу (підготовчого) було накопичення сенсорно-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяють характерні ознаки явищ, предметів природи та соціального оточення. Одночасно з цим вивчались особливості моделювання як виду знаково-символічної діяльності, специфіка процесу формування цього засобу на матеріалі літературних творів та його вплив на психічний розвиток дітей. У результаті аналізу отриманих у констатувальному експерименті висловлювань вдалося з'ясувати, що тільки незначна частина дітей самостійно дала відповідь на питання "чому?". Висловлювання не були змістовними, тому структура чітко не просліджувалася. Серед аргументів, які були виражені одним-двома реченнями, був опис ознак. Ми зробили припущення, що ознаки опису предмета в роздумі перетворюються на аргументи.

На початку цього етапу вихователь називав якості, ознаки дій, за якими порівнювалися предмети, спонукаючи дітей використовувати в мовленні присутній матеріал. У подальшому роль стимулу виконувала запозичена у Т.Ткаченко "схема опису", складена нами з умовних позначень ознак предметів: колір, форма, величина.

Метою другого етапу (ознайомлювального) було навчання дітей складання роздуму як суцільного зв'язного висловлювання, яке має тезу, аргументацію, висновок, формування у дошкільників навичок використовувати різноманітні засоби для зв'язку структурних частин. Також на цьому етапі передбачалось ознайомлення зі схемами, моделями, їх особливостями на прикладі казок Дж.Родарі "Чому море солоне?", "Чому папуга розмовляє?". Ми вважаємо, що необхідно вчити дітей зв'язного, логічного мовлення за схемами, в яких відображається структура роздуму (теза, доведення, висновок). У процесі експериментального навчання широко використовувались запропоновані О.Ушаковою, Н.Семеновою, а також розроблені нами моделі (ромашка, дерево, вітрильник, світлофор, будинок).

Третій етап (репродуктивно-творчий) був спрямований на формування у старших дошкільників умінь самостійно складати роздум у різних видах діяльності, творчо використовувати набуту інформаційно-змістову обізнаність для активізації роздуму в нових видах діяльності. Тут навчали дітей створювати схеми на логічно зв'язаному матеріалі. На цьому етапі проводили дидактичні ігри на розвиток здібності використовувати низку величин як модель серіаційних відношень, моделі словесно позначених відношень між об'єктами, моделі послідовності дій та встановлення причинно-наслідкових залежностей.

Результати контрольного експерименту свідчать, що більшість (85%) дітей складали самостійно роздум на запропоновану тему. У структурі висловлювань діти чітко виділяли три частини: тезу, де називали проблему; доведення, в якому концентрувалася аргументація; висновок. Таким чином, використання моделей, схем у навчанні старших дошкільників складання розповідей-роздумів дозволяє здійснювати взаємозв'язок їх мовленнєвого та розумового розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. – 206 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 226 с.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 368 с.
4. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1986. – 174 с.
5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во инста психотерапии, 2001. – 240 с.
6. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М. - Л., 1966. – 288 с.

УДК 371.13(043)

Ю.М.Косенко,

кандидат педагогічних наук, професор
(Маріупольський державний
гуманітарний університет)

**ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОБУТКІВ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ
У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ КАДРІВ
ІЗ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
(на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.)**

Кінець ХХ – початок ХХІ сторіччя прикметний яскраво вираженою тенденцією до проведення наукових досліджень, тематика яких віддзеркалює проблему професійної підготовки кадрів із дошкільного виховання. Підставою для такого твердження стало опрацювання фонду авторефератів і дисертацій Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського, яке засвідчило, що в період 1990-2006 років у спеціалізованих вчених рада науково-дослідних інститутів АПН України та вищих навчальних закладів було захищено 5 докторських та 24 кандидатські дисертації, присвячені різним аспектам організації підготовки кадрів із дошкільного виховання в педагогічних інститутах, університетах, училищах, коледжах. Отримані дані дають підстави констатувати, що найбільш результативними в цьому плані були 1996, 2000, 2003 і 2004 роки. Так, 1996 року була захищена перша докторська дисертація з означеної проблематики на тему "Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного навчального закладу в системі вищої педагогічної освіти України" (Н.Лисенко) та три кандидатські дисертації (І.Ларіна, Л.Макрідіна, О.Поліщук). У 2000 році педагогіка вищої школи, теорія та історія дошкільної педагогіки збагатилася важливими положеннями про організацію підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми

дошкільного віку, що були теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені у дисертаційних працях Н.Голоти, Г.Закорченної, Л.Машкіної, М.Сичової, Т.Слободянюк, Т.Шкваріної. Наукові спостереження свідчать про те, що у 2003 році організація професійної підготовки студентів спеціальності “Дошкільне виховання” у вищих навчальних закладах отримала посутнє теоретико-методичне підґрунття. Таким ми вважаємо докторську дисертацію Г.Підкурғанної (“Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету”) та кандидатські дисертації В.Бенери, Н.Ємельянової, В.Нестеренко. 2004 рік в історії професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів прикметний захистом докторських дисертацій Т.Танько, Н.Грамою та кандидатської дисертації Н.Сайко.

Аналізуючи тематику наукових розвідок, ми умовно поділили їх на три групи: історико-педагогічні дослідження; дисертаційні праці, які висвітлюють окремі аспекти організації професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах, коледжах, та дисертації, присвячені вивченню проблеми професійної підготовки кадрів дошкільного профілю в педагогічних інститутах і університетах. Про дослідження, що своїми теоретичними положеннями й висновками помітно збагатили педагогіку вищої школи, створили науково-методичне забезпечення для організації навчально-виховного процесу у педагогічних училищах і коледжах, про дисертаційні праці, присвячені організації художньо-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ вже йшлося в наших попередніх публікаціях [8, с.146-162].

Мету пропонованої статті автор убачає в тому, щоб презентувати наукові дослідження українських учених кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя з проблеми професійної підготовки кадрів із дошкільного виховання у ВНЗ III-IV рівнів акредитації та визначити шляхи трансформації їх здобутків у практику роботи випускових кафедр спеціальності “Дошкільне виховання” в умовах сьогодення.

У пошуках відповідей на запитання, з якою метою здійснювалися наукові розвідки, які теоретичні положення, практичні рекомендації щодо організації підготовки майбутніх педагогів дошкільного фаху знайшли своє наукове потрактування й пройшли експериментальну перевірку в дослідженнях українських учених, ми здійснили аналітичне прочитання докторських і кандидатських дисертацій, об’єктом вивчення яких став процес професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Подаємо перелік цих дисертацій: Т.Зотєєва “Формування готовності студентів до естетичного виховання дошкільників” (1992), Т.Котик “Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови” (1994), Л.Плетеницька “Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики)” (1995), О.Поліщук “Підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва” (1996), Н.Лисенко “Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного

закладу в системі вищої педагогічної освіти України” (1996), Н.Голота “Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів” (2000), Г.Закорченна “Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті” (2000), Н.Ковальова “Підготовка студентів до навчання техніці читання дітей 6-7 років” (2000), Л.Загородня “Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання” (2001), Т.Книш “Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти” (2001), О.Кучерявий “Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів і вчителів початкових класів” (2002), Г.Підкурғанна “Теоретико-методологічні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету” (2003), Н.Ємельянова “Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики” (2003), В.Нестеренко “Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя” (2003), Н.Грама “Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей” (2004), Т.Танько “Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах” (2004), Н.Сайко “Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку” (2004), О.Гуренко “Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища” (2005).

Як бачимо, тематика дисертацій із означеної проблематики доволі різноаспектна. Із-поміж зазначених наукових праць можна виокремити спрямовані на формування в майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів окремих складових професійної компетентності. Такими, на нашу думку, є дослідження Н.Голоти, О.Гуренко, Л.Загородньої, Г.Закорченної, Т.Книш, О.Кучерявого, Н.Лисенко, Г.Підкурғанної, Л.Плетеницької, Т.Танько. Окрему групу складають дослідження, присвячені підготовці студентів до роботи з дітьми із певного напрямку виховання: естетичного (Т.Зотєєва, О.Поліщук), мовленнєвого (Н.Ємельянова, Н.Ковальова, Т.Котик), економічного (Н.Грама), фізичного (В.Нестеренко), соціалізації дошкільників (Н.Сайко). Разом із тим, слід зазначити, що всі презентовані дисертаційні праці спрямовані на наукове обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки студентів спеціальності “Дошкільне виховання”, пошук шляхів, засобів її вдосконалення в інститутах та університетах (педагогічних, гуманітарних, класичних). Про таке спрямування наукового пошуку переконливо свідчить визначення мети та завдань дослідження. Звернемося насамперед до докторських дисертацій. Так, метою дослідження Н.Лисенко було наукове обґрунтування системи формування еколого-педагогічної культури як чинника фахової підготовки вихователів дошкільних закладів [12, с.3]. О.Кучерявий за мету науково-пошукової роботи обрав теоретичне й експериментальне з’ясування концептуальних засад, встановлення закономірностей і принципів організації професійного самовиховання

майбутніх педагогів дошкільних закладів і початкових класів, розробку методики формування в студентів інтегральної готовності до педагогічної діяльності засобами самовиховання [10, с.4]. Дослідниця Г.Підкурманна поставила за мету розробку й наукове обґрунтування теоретико-методологічних і методичних основ художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання в процесі вивчення спеціальної навчальної дисципліни [14, с.2]. Вивчаючи теоретичні та методичні засади музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, Т.Танько метою дисертаційної праці визначила теоретичне обґрунтування концепції та компонентів музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до музично-естетичної роботи з дошкільниками, експериментальну перевірку організаційно-методичної системи навчання в педагогічних університетах [18, с.3]. Н.Грама, досліджуючи соціально-економічне і науково-педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до здійснення економічного виховання дітей в організованому навчанні у дошкільному закладі та побуті мала за мету обґрунтувати обсяг і зміст теоретичного забезпечення економічної підготовки педагога-вихователя дошкільної освіти, розробку ефективної системи впливу на економічну вихованість дітей, визначення закономірностей, що зумовлюють результативність експериментальної системи економічної компетенції дошкільника, перевірку її порівняльної ефективності [3, с.5].

Вивчення нами авторефератів кандидатських дисертацій переконує в прагненні авторів результатами своєї науково-пошукової роботи вдосконалити організацію й зміст підготовки педагогічних кадрів для дошкільної галузі освіти у ВНЗ. Це прагнення віддзеркалює мета проведених досліджень, спрямована на: 1) виявлення, теоретичну розробку й експериментальну перевірку умов, що забезпечують формування готовності студентів до естетичного виховання дошкільників (Т.Зотєєва, 1992) [6, с.5]; 2) теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку моделі педагогічного процесу підготовки студентів до естетичного виховання старших дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва та розробку науково обґрунтованих рекомендацій для викладачів вищих педагогічних закладів освіти (О.Поліщук, 1996) [15, с.4]; 3) розробку змісту й методики формування у студентів художніх і конструктивних умінь у процесі художньої праці (Н.Голота, 2000) [1, с.2]; 4) розробку науково обґрунтованої методичної системи професійно-мовленнєвої підготовки фахівців дошкільної галузі до навчання дітей української мови (Т.Котик, 1994) [9, с.2]; 5) розробку обґрунтованої системи підготовки фахівців до народознавчої роботи з математики в дошкільному закладі (Л.Плетеницька, 1995) [16, с.3]; 6) розробку та обґрунтування оновлених підходів до змісту й технології підготовки студентів до педагогічного менеджменту в освіті (на рівні управління дошкільним виховним закладом) (Г.Закорченна, 2000) [5, с.2]; 7) визначення змісту, форм, методів, етапів та умов формування в студентів дошкільного факультету основ педагогічної техніки (Л.Загородня, 2001) [4, с.2]; 8) розробку і

наукове обґрунтування змісту, форм і методів валеологічної підготовки майбутніх вихователів (Т.Книш, 2001) [11, с.5]; 9) розробку, наукове обґрунтування та апробацію педагогічних умов і методики формування лексико-народознавчої готовності студентів до роботи з дітьми в дошкільних закладах (Н.Ємельянова, 2003) [7, с.3]; 10) обґрунтування педагогічних умов та розробку змісту і методики організації навчального процесу, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх педагогів до виховання в дітей навичок здорового способу життя (В.Нестеренко, 2003) [13, с.3]; 11) розробку і теоретичне обґрунтування змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку шляхом виховання гармонійного світосприймання, експериментальну перевірку педагогічних умов їх реалізації (Н.Сайко, 2004) [17, с.3]; 12) теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку технології формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету (О.Гуренко, 2005) [2, с.3].

Осмислюючи зміст дисертаційних праць означеної проблематики, переконуємося в їх теоретичній і практичній значущості для вищої педагогічної школи. Однак, як свідчить практика роботи ВНЗ, до якої авторка статті причетна впродовж двадцяти семи років, результати наукових досліджень із питань організації навчально-виховного процесу спеціальності “Дошкільне виховання”, на жаль, не завжди знаходять широке використання.

Отже, пошук шляхів трансформації наукових здобутків українських учених в організацію та зміст професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації є актуальною проблемою сьогодення. Такими шляхами, на нашу думку, можуть бути:

1. Включення до програм теоретико-методологічних і науково-методичних семінарів кафедр, що забезпечують навчально-виховний процес на спеціальності “Дошкільне виховання”, аналітичного прочитання авторефератів дисертаційних праць із окресленої проблематики. Обговорення проведених наукових розвідок, на нашу думку, не лише розширить площину фахової поінформованості викладачів, а й дозволить визначитися, що саме з наукових здобутків дослідників доцільно використати в своєму ВНЗ із метою вдосконалення процесу підготовки студентів до професійної діяльності.

2. Включення до плану професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти навчальної дисципліни “Теоретичні основи та методика художнього розвитку дітей дошкільного віку” (за дослідженням Г.Підкурманної). А також організація вивчення (за вибором студентів) таких спецкурсів, як “Екологічне виховання дітей дошкільного віку” (за працями Н.Лисенко), “Теорія і методика підготовки майбутніх педагогів до виховання у дошкільників здорового способу життя” (за дослідженням В.Нестеренко), “Ознайомлення дітей з українськими національними святами та обрядами в дошкільних навчальних закладах” (за дослідженням Н.Ємельянової), “Етнокультура греків українського Північного Приазов'я”, “Етнокультура болгар

українського Північного Приазов'я" (за дослідженням О.Гуренко); спеціального практикуму "Організація і керівництво дошкільним вихованням в Україні" (за працями Н.Грама); спеціального семінару "Теоретико-методичні основи соціалізації дітей дошкільного віку" (за дослідженням Н.Сайко). Це помітно сприятиме їхньому знайомству з сучасними науковими дослідженнями актуальних проблем українського дошкільця, розширенню фахової компетентності майбутніх педагогів-вихователів, формуванню готовності до роботи в дитячому садку за різними напрямками виховання дошкільників.

3. Опрацювання авторських програм, що пройшли експериментальну апробацію в дослідженнях Н.Голоти ("Художня праця"), О.Поліщук ("Естетичне виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва"), Н.Грама ("Організація і керівництво дошкільним вихованням в Україні", що скеровує фундаментальні теоретичні знання студентів з економічної грамотності на їх професійну підготовку), Л.Плетеницької (народознавчий курс "Бабусина математика"), Г.Закорченної ("Організація і керівництво дошкільним вихованням", що забезпечує підготовку студентів до менеджменту в дошкільній освіті), Л.Загородньої ("Основи педагогічної майстерності"), Т.Книш ("Валеологія"), Н.Сайко ("Соціалізація дошкільника" – зміст розділу до програми курсу "Педагогіка загальна і дошкільна") з метою удосконалення наявних на кафедрах програм із дисциплін фахової підготовки студентів та розробки нових.

4. Використання в навчально-виховному процесі спеціальності "Дошкільне виховання" монографій, навчальних і навчально-методичних посібників, написаних українськими вченими за результатами проведених дисертаційних досліджень. Назвемо деякі з них: Н.Грама "Професійна підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей" (2002); Г.Підкурманна "Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті" (1998); О.Кучерявий "Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки" (1999), "Організація самовиховання майбутніх дошкільних педагогів і вчителів початкової школи" (1997); Т.Книш "Валеологія" (1999); Н.Лисенко "Екологічне виховання дошкільників" (1992), "Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу" (1994); О.Поліщук "Підготовка студентів до естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва" (1996); Т.Танько "Музично-педагогічна освіта в Україні" (1998), "Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу" (2003).

5. Аносування на шпальтах часопису "Дошкільне виховання" нових монографій, навчальних і навчально-методичних посібників із проблем організації професійної підготовки кадрів з дошкільного виховання тощо.

6. Під час науково-практичних конференцій їх організаторам доцільно проводити презентацію (виставку-продаж) наукових, навчально-методичних видань українських учених, зокрема, учасників наукового зібрання. Такий досвід уже започатковано у ВНЗ.

7. Проведення самопрезентації результатів наукових досліджень викладачів кафедр, що забезпечують навчальний процес на спеціальності "Дошкільне виховання" в інших вищих навчальних закладах. Це може бути викладання спеціальних навчальних курсів, спецсемінарів, проведення майстер-класів тощо.

Як бачимо, професійна підготовка кадрів із дошкільного виховання у вищих навчальних закладах України за часів незалежності держави здійснюється на міцному науковому підґрунті, яким насамперед є дисертаційні роботи. Ми не претендуємо на апріорне прийняття свого бачення шляхів трансформації наукових здобутків учених у зміст та процес організації навчально-виховного процесу спеціальності "Дошкільне виховання". Тим часом висловлюємо переконаність, що успішному забезпеченню трансформації найновіших наукових досягнень у практику роботи фахових кафедр може сприяти ділова творча співпраця науковців-викладачів. Організацію такої співдії, що має свою історію, розглядаємо як важливий чинник організаційного та науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів. Між тим, це – предмет уже іншої розмови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голота Н.М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Національний пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 215 с.
2. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педінститутів в умовах поліетнічного середовища: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
3. Грама Н.Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди – Х., 2004. – 41 с.
4. Загородня Л.П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Національний пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
5. Закорченна Г.М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003. – 19 с.
6. Зотеева Т.А. Формирование готовности студентов пединститутів к эстетическому воспитанию дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский государственный ин-т им. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 23 с.
7. Смельянова Н.Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003. – 19 с.

8. *Косенко Ю.М.* Професійна підготовка вихователів у наукових дослідженнях українських вчених (кінець ХХ – початок ХХІ століття) // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – К.: КиМУ, 2007. – Вип. 9. – 320 с.

9. *Котик Т.М.* Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Одеський державний пед. ін-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1994. – 17 с.

10. *Кучерявий О.Г.* Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 523 с.

11. *Книш Т.В.* Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2001. – 211 с.

12. *Лисенко Н.В.* Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 44 с.

13. *Нестеренко В.В.* Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с.

14. *Підкурманна Г.О.* Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 40 с.

15. *Поліщук О.В.* Підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський державний пед. ін-т ім. П.Г.Тичини. – Умань, 1996. – 246 с.

16. *Плетеницька Л.С.* Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукраїнський пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1995. – 218 с.

17. *Сайко Н.О.* Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 19 с.

18. *Танько Т.П.* Теорія і практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 41 с.

УДК 37.015.3

В.В.Желанова,кандидат психологічних наук, доцент
(Луганський національний педагогічний
університет імені Тараса Шевченка)

ПРОБЛЕМА ДЕФІЦИТУ РЕФЛЕКСІЇ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Рефлексія як здатність суб'єкта до осмислення і переосмислення власних дій є необхідним компонентом психограми багатьох професій, що пов'язані з метапроцесами. Повною мірою сказане можна віднести до педагогічної діяльності фахівців у галузі дошкільного виховання.

Процеси рефлексії в професійній діяльності вихователя мають багатофункціональний характер і виявляються в ситуації безпосередньої взаємодії з дітьми, в процесі конструювання навчально-виховної діяльності, а також на етапі самоаналізу і самооцінки власної діяльності.

Таким чином, в діяльності вихователя реалізується як мінімум шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: 1) сам суб'єкт, який він є насправді; 2) суб'єкт, яким він бачить самого себе; 3) суб'єкт, яким він бачиться іншому; 4) ті ж три позиції, але з боку іншого суб'єкта [6]

Як бачимо, “носіями рефлексії” можуть бути самі вихователі, група дітей, а також дитина індивідуально.

Спираючись на наукові підходи Р.Бернса [1], В.Петровського [4], в рефлексії вихователя можна виділити низку взаємопов'язаних моментів. Рефлексія сприяє усвідомленню справжніх мотивів власної педагогічної діяльності, своїх “виховних вчинків”. Рефлексія дозволяє відрізнити вихователю власні труднощі і проблеми від труднощів і проблем дітей. Рефлексуючий вихователь здатний до емпатії, співпраці та співтворчості.

Процеси рефлексування дозволяють вихователю адекватно оцінити наслідки власних особистісних впливів на вихованців, нести відповідальність за розвиток особистості дитини, усвідомлювати наслідки своїх дій.

Рефлексія практичного мислення вихователя дозволяє застосовувати знання загального характеру до конкретної ситуації виховання. Рефлексія оформляє і консолідує “Я-концепцію” вихователя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а, з іншого, підтримує її стабільність. У разі заниженої самооцінки вихователя, негативної “Я-концепції”, що деструктивно впливають як на професійне “самопочуття”, так і на характер взаємодії з дитиною, рефлексивний самоаналіз стає найважливішим корекційним інструментом.

Рефлексивному аналізу й осмисленню підлягають професійні установки вихователя, його професійно особистісні якості, ціннісні орієнтації, способи практичної діяльності.

Рефлексія свого досвіду, висновки, оцінки, зроблені на її основі, ведуть вихователя до розвитку професійної майстерності, формулою якої, на думку Д.Познера, є: “досвід + рефлексія = розвиток” [7].

Таким є рефлексивний вихователь. А яким є нерефлексивний вихователь? Відповідь на це питання складна та неоднозначна. У сучасній психолого-педагогічній науці навіть з'явилося поняття дефіциту рефлексії. Проблема дефіциту педагогічної рефлексії вивчена значно менше, ніж проблема її норми. При цьому проблема недостатності професійної рефлексії переважно обговорюється з позиції наслідків, а не причин, що її породжують.

Розглянемо деякі аспекти даної проблеми. Ще на початку двадцятого століття Дж.Дьюї намагався виявити характерні ознаки поведінки не рефлексивного вчителя. Він відрізняв рефлексивного, для якого властива потреба в сумніві, від тих, “хто поступає імпульсивно, або під впливом традиції, або з підпорядкування авторитету” [2, с.20].

До ознак, що свідчать про дефіцит педагогічної рефлексії, можна віднести прагнення вчителя, що допустив професійну помилку наполягати в своїй правоті. Така тактика вчителя спрямована на захист власного Я в проблемній для нього ситуації. Підхід рефлексивного вчителя до своїх професійних помилок дозволяє відділити їх від себе як людини (“Я – людина. Буває, що я роблю помилки, але це абсолютно не значить, що мої помилки – це я”). Відділення своїх проблем від себе веде до їх визнання і аналізу. Це, у свою чергу, позбавляє вчителя, з одного боку, від завищеної професійної самооцінки, відчуття власної непогрішності, а з іншого, від загостреної уразливості до думки про нього інших людей [3].

Ставлення вчителя до своїх помилок справді є одним з головних критеріїв розвитку його професійної рефлексії. Як писав Я.Корчак, хороший вихователь від поганого відрізняється тільки кількістю зроблених помилок і заподіяної дітям шкоди. Є помилки, що хороший вихователь робить тільки раз і, критично оцінивши, більше не повторює, довго пам'ятаючи свою помилку. Поганий вихователь свої помилки звалює на дітей.

Недолік професійної рефлексії виявляється і в тих рішеннях, які вихователю доводиться приймати в умовах прямої взаємодії з учнями. Більшість дослідників проблеми прийняття рішень в інтерактивних умовах визнають, що вчителі в цій ситуації діють швидше імпульсивно, ніж рефлексивно, спираючись на інтуїцію, а не на розум, вибираючи звичний, а не раціональний в даній ситуації підхід [8].

Серед більш поширених ознак нерефлексивних дій вихователя можна виокремити такі: 1) трудність прийняття точки зору іншої людини; 2) нечутливість мислення вихователя до проблем, які виникають у процесі вирішення педагогічних завдань (низька здатність до синхронної рефлексії); 3) егоцентризм мислення вихователя (вчитель проектує і виконує професійні дії, не співвідносячи їх рефлексивно з дитиною, на яку вони спрямовані, унаслідок чого дитина становиться пасивним “об'єктом” педагогічного процесу); 4) стереотипність мислення вихователя (при прийнятті рішення в конфліктній ситуації вихователь не здатний відрефлексувати позиції всіх учасників даної ситуації і тому

виправдовує свою поведінку професійними стереотипами типу “...вони не хочуть учитися”, “...вони ледачі і нерозумні”); 5) “замкнутий інтелект” (коли вихователь не розуміє того, чого не хоче зрозуміти, і не намагається усвідомити, що з ним відбувається); 6) непрогностичність рішень вихователя (невміння піднятися над фактами, вийти за межі ситуації, що спричинено низьким рівнем прогностичної рефлексії); 7) безапеляційність (категоричність, жорсткість в думках, внутрішня позиція “я завжди маю рацію” внаслідок не вміння відрефлексувати позицію іншої людини та ін.) [3].

Якщо аналізувати недостатність розвитку педагогічної рефлексії з позиції тих наслідків, до яких вона призводить, то доречно навести відому фразу С.Рубінштейна про вчителя, що, не “вміючи вникнути у внутрішній зміст дій і вчинків дитини, у мотиви його дій і внутрішнє ставлення до завдань, які перед ним виникають, ... по суті, працює всліпу” [5].

Негативні наслідки також приносить низький рівень рефлексії вихователя і по відношенню до самого себе (ауторефлексія). Адже це призводить до того, що вчителі не “усвідомлюють особливості власних розумових навичок. Вони вважають визнаними свої прийоми мислення і несвідомо приймають їх за критерії при оцінці розумових процесів інших. Звідси прагнення підтримувати в дитині все, що співвідноситься з їх розумом, і нехтувати або не розуміти того, що йому не відповідає” [5, с.53].

Невисокий рівень ауторефлексії учителя визначає й зміст його внутрішнього життя. Нездатність вчителя вийти за межі безперервного потоку повсякденного життя веде до зміщення його “Я-професійного” в галузь “Я-особистісне”, заважає розкриттю його творчого потенціалу, веде до професійної деформації особистості.

Загалом, можна сказати, що від неоліку рефлексії страждає якість педагогічної роботи, втрачається її психологічна основа – спрямованість свідомості вчителя на учня, що охоплює систему стосунків “учитель – учень”.

Діяльність нерефлексивного вихователя носить характер суто технологічного процесу щодо трансляції навчально-виховної інформації, результатом якої є певні нормативні показники. Пріоритетні завдання сучасної дошкільної освіти, що спрямовані на повноцінний особистісний розвиток дитини, при цьому залишаються лише декларацією. Зрозуміло, що повноцінна реалізація особистісно орієнтованого виховання та навчання вимагає високого професіоналізму вихователя, що може осмислити, “розшифрувати” емоційні й особистісні стани дитини, включити їх у контекст навчально-виховного процесу. Рефлексія і є тим професійно-практичним інструментом, що дозволяє вирішувати такі завдання.

Так, проблема розвитку педагогічної рефлексії набуває не тільки професійного, але й широкого соціального значення.

Як показують результати досліджень Н.Крашеннікової, Л.Подимової, В.Сластьонина, педагогічна рефлексія має великий потенціал розвитку, що за певних умов дозволяє піднімати її на більш високий рівень. При цьому визначено, що стихійного збільшення рефлексії як результату накопичення професійного досвіду не

відбувається, а провідним фактором у розвитку педагогічної рефлексії є спеціально організовані умови навчання на основі аналітичного осмислення власного практичного досвіду.

У процесі формування рефлексії вихователя виокремлюється декілька напрямів. Один з них пов'язаний з розвитком здатності вихователя до рефлексивної децентрації (вміння бачити себе зі сторони), формування установки на активний аналіз своїх дій, осмислення свого професійного Я. Головний акцент такої підготовки ставиться на власне особистісній та операційній стороні рефлексії. При цьому впроваджуються різні програми спостереження за своїми діями в професійно важливих ситуаціях з наступним аналізом результатів, а також ведення записів, що фіксують події професійного життя, виконання спеціальних вправ-опитувальників, що стимулюють рефлексію, складання рефлексивного автопортрета "Я – очима інших", рефлексія вголос.

Другий напрямок розвитку рефлексії вихователя зв'язаний з проблемою переорієнтації або корекції його професійно особистісних установок. Оскільки поворот свідомості вихователя "на дитину" є умовою реалізації гуманістичної, особистісно орієнтованої освіти. При даному підході переважно розвивається мета-рефлексія. Розвитку цієї складової рефлексії сприяють такі вправи: "Постав себе на місце іншого", "Подивись на себе очима дитини".

Ефективним в цьому напрямі підготовки є кейс-метод, особливістю якого є створення проблемної ситуації, що пов'язана з реальним життям. Так, на засаді використання цього методу в процесі підготовки студентів спеціальності "Дошкільне виховання" психолого-педагогічного факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка викладається спецкурс "Аналіз педагогічних ситуацій", що є першим навчальним предметом триади дисциплін, до складу якої увійшли також курси "Моделювання педагогічного процесу" та "Проектування педагогічних систем" під загальною назвою "Теорія і методика розв'язання педагогічних завдань".

Таким чином, здатність до рефлексії є однією з вагомих професійних якостей вихователя. При цьому в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти особливої актуальності набуває проблема профілактики дефіциту рефлексії. Вважаємо, що положення, висунуті в даній статті, можуть стати певним орієнтиром цього напрямку професійної підготовки вихователя дошкільного закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Э. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 228 с.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Алетей, 2000. – 368 с.
4. Психология воспитания / Под ред. В.А.Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

5. Рубинштейн С.Л. Избр. философско-психологические труды. – М.: Наука, 1997. – 258 с.

6. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО "Издательство АСТ", 2001. – 800 с.

7. Posner G.F. Field Experience: A Guide to reflective teaching. – N.V., 1985. – 180 p.

8. Reagan. Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools? – 2000. – 2/e. Corwin Press, Inc.

УДК 37.015.3

Н.В.Гавриш,

доктор педагогічних наук, професор,

О.Н.Сущенко,

викладач

(Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка)

ОРІЄНТАЦІЯ НА РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодення характеризується глибокими змінами, що відбуваються в різних галузях суспільного життя, в тому числі в педагогічній науці. Вони зумовлені глобалізацією суспільно-економічних стосунків, посиленням динамізму соціальних процесів, всеохопною інформаційною революцією, а відтак, посиленням значення індивідуально-особистісного начала в усіх проявах життя сучасної людини. Означені зміни вимагають перегляду цільової та змістової орієнтації педагогічної діяльності та кардинальної перебудови педагогічної освіти.

Незважаючи на зусилля науковців, активний перебіг інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті країни, ініційований Болонським процесом, в більшості вищих навчальних закладах, на жаль, зберігається орієнтація змісту та технологій підготовки педагогів на традиційну знаньово-функціональну парадигму освіти. У той же час у світовій педагогічній науці та практиці все більше стверджується гуманістична, особистісно орієнтована модель освіти, пріоритетною метою якої є цілісний розвиток індивіда, а не лише формування його як носія певної сукупності знань.

Зазначимо, що проблема особистісної, суб'єктної орієнтації педагогічної діяльності та мислення педагога-професіонала не є новою, й останнім часом набуває все більшої гостроти та актуальності. Водночас аналіз теоретичних джерел свідчить про вагомий розбіжності у трактуванні представниками різних наукових шкіл та концепцій понятійного апарату особистісно орієнтованої освіти, а отже, за кожним з цих трактувань стоять різні технології практичної діяльності. Найбільш близькою до нашого розуміння основних ідей особистісної парадигми педагогічної освіти є та, за якої сутність педагогічної діяльності не зводиться лише до "передачі" учням

знань, умінь (ЗУНів), до знаннєвої, суто просвітительської функції освіти. До речі, цю функцію сьогодні частково можуть виконувати технічні інформаційні засоби навчання. За словами В.Болотова, власне педагогічними діями є “озброєння цінностями, настановами, смислами, а не тільки інформацією як такою”. Отже, “будь-які дії вчителя поза контекстом цього суб’єктивно ціннісного ставлення, поза орієнтацією на сутнісні людські властивості, які повинні бути сформовані в дитини, тобто поза контекстом особистісно-формульованої ситуації, не можуть бути кваліфіковані як педагогічні чи непедагогічні” [1, с.20].

Але, на жаль, і дотепер у ВНЗ переважає гностичний підхід до професійної підготовки, за якого студенти мають справу не з контекстом професійної діяльності, а з навчальними предметами. Тобто, головною метою навчання залишається формування міцних науково-предметних знань. Реальна ж професійна діяльність характеризується багатоплановістю контекстів застосування педагогічної інформації, комплексним характером педагогічних ситуацій, які вимагають системного використання, що унеможливує пряме перенесення знань у практику і потребує їх переосмислення, рефлексії.

Тяжіння процесу підготовки до зовнішньо-процесуальних характеристик, тобто таких традиційних дій, як постановка завдання, відбір матеріалу, контроль-аналітичні операції, зіставлення діяльності дітей з програмовими вимогами тощо приводить до того, що навіть успішний студент, технологічно засвоївши ці важливі професійні дії, на практиці стикається з численними проблемами особистісного характеру, що вимагають виявлення його суб’єктної позиції. Отже, очевидно стає прогалина у процесі професійної підготовки, пов’язана з формуванням у майбутніх педагогів професійної свідомості, розвитком інтуїції, набуттям готовності до педагогічної рефлексії.

Усвідомлення цього факту зумовило послідовну роботу науковців та викладачів психолого-педагогічного факультету Луганського національного педагогічного університету щодо створення стратегії підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти на засадах особистісно орієнтованої парадигми. У статті маємо намір представити основні позиції щодо означеної стратегії. Але, перш ніж викласти її сутність, вважаємо за необхідне визначити ключові теоретичні позиції, які покладено в основу концепції професійної підготовки компетентного фахівця: 1) компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки вимагає цілісного системного бачення у проектуванні та впровадженні інноваційної технології, що вміщує змістовий, процесуальний та контроль-діагностичний елементи. Реалізація технологічної моделі підготовки професійно-компетентного фахівця в навчальному процесі у поєднанні з науковою діяльністю дасть змогу випускнику досягти високого рівня готовності до психолого-педагогічної діяльності; 2) процес навчання ґрунтується на принципі вільної творчої освіти, який дозволяє студентам, враховуючи державні, університетські вимоги та тенденції розвитку європейського освітнього простору, будувати власну траєкторію навчання за обраним профілем;

3) науково-дослідна діяльність виступає змістовою домінантою навчального процесу. Наукові дослідження професорсько-викладацького колективу факультету реалізуються в монографіях, колективних працях, навчальних посібниках, наукових студентських роботах та науково-методичній літературі, яка використовується у процесі професійної підготовки; 4) глибоке засвоєння різнобічних знань з різних галузей психолого-педагогічної науки й формування на їх основі професійних умінь стає можливим лише за умови активного творчого учіння. Превалювання інтерактивних методів навчання над пояснювально-ілюстративними – єдино правильний шлях оптимізації процесу професійної підготовки; 5) процес професійної підготовки, побудований на засадах компетентнісного підходу, неможливий без акцентування суб’єктної позиції студента як майбутнього фахівця. Саме суб’єктна позиція стає внутрішнім стрижнем професійного становлення через породження значущих ціннісних смислів майбутньої діяльності, що формують професійну педагогічну свідомість студента. На відміну від домінуючого когнітивно-технологічного аспекту, характерного для традиційної системи професійної підготовки, пріоритетним напрямом вважаємо реалізацію персоналізованого підходу, пов’язаного з розгортанням індивідуальної траєкторії професійного становлення у такій послідовності: 1) крок – формування ціннісних професійних орієнтацій, пошук власного місця в майбутній професії (на етапі вивчення курсу “Вступ до спеціальності”, теоретичних основ педагогічної діяльності); 2) крок – закладання основ рефлексивного мислення, що орієнтує на суб’єкт-суб’єктну взаємодію педагога та учнів у майбутній професії (на етапі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу); 3) крок – розвиток педагогічної рефлексії, готовність до розв’язання професійно-педагогічних завдань на конструктивному рівні (через застосування дворівневих інтерактивних технологій: проектно-проблемні семінари – на етапі теоретичного осмислення проблеми та організаційно-діяльнісна гра – на етапі практичного моделювання; 6) управління якістю професійної підготовки здійснюється через створення системи моніторингу, який передбачає, в першу чергу, відмова від традиційного оцінювання за критеріями ЗУНів. По-друге, з визначенням концептуально-відповідних критеріїв оцінки якості професійної підготовки: сформованість рефлексивного педагогічного мислення; наявність суб’єктної позиції (професійного образу Я); розвиненість професійної свідомості майбутніх педагогів; 7) отже, ЗУНі перестають бути самоцінними орієнтирами, а розглядаються як засоби виявлення професійної компетентності; 8) на всіх рівнях взаємодії викладачів і студентів необхідною умовою є відмова від традиційної “надпозиції” викладача на користь паритетних взаємин усіх учасників освітнього процесу, неможливих без усвідомлення передусім студентами сутності концептуальних положень та ідей.

Сучасне бачення місця і ролі педагога в освітньому просторі впливає на переосмислення мети й змісту професійної підготовки вихователя сучасного дошкільного закладу. Майбутній вихователь повинен мати чітке

уявлення про особливості здійснення процесу особистісно орієнтованої освіти, способи розв'язання різноманітних ситуацій в освітній діяльності, які б вимагали б від вихованців суб'єктної позиції.

Формування готовності до такої особистісно орієнтованої педагогічної діяльності передбачає розвиток особистісної сфери самих студентів, тобто набуття ними у процесі підготовки особистісного досвіду виявляти власну суб'єктну позицію. Відтак, розвиток особистісної сфери має стати стрижньовим компонентом в моделі майбутнього педагога-професіонала

Для ідеальної моделі фахівця, розробленої та впровадженої на нашому факультеті, характерно зміщення акцентів – суб'єктна сфера впливає на формування професійної компетентності. Відтак, особистісна сфера стає системоутворюючим фактором процесу професійної підготовки, в якому відбувається переосмислення студентом заданих ззовні професійних орієнтирів, що поступово набувають власних професійних ціннісних смислів. Сутність означеного процесу полягає у “подвійному сходженні” до обраної професії: спочатку студент сприймає її як зовнішнє явище, презентоване викладачем у навчальному процесі, приймаючи, таким чином, загальноприйнятні професійні цінності. Поступово, за умови реалізації суб'єктного підходу, вони стають внутрішньо значущими смислами (інтеріоризуються), щоб знову транслювати її у зовнішню сферу взаємодії. Отже, відбувається збагачення смислопородження у всіх учасників освітнього процесу.

Зрозуміло, що означена концептуальна позиція щодо процесу професійної підготовки є принципово відмінною від традиційних, вимагає ретельного теоретичного осмислення та поступового практичного впровадження. Труднощі, пов'язані з її реалізацією, поперше, зумовлені неоднозначним ставленням викладацького складу до принципової перебудови навчального процесу: тривала спекуляція такими “високими” словами, як особистість, гуманність, саморозвиток призвела до втрати віри в їх сутність, відтак, переважна більшість викладачів не усвідомлюють, що та як конкретно необхідно змінити в їх діяльності. По-друге, і це найстрашніше, що цей, за влучним виразом А.Макаренка, “етичний фетишизм” залишає байдужими студентів, навіть викликає в них відторгнення самої ідеї. По-третє, входження в особистісну парадигму вимагає не простого засвоєння зовнішнього алгоритму “завдання-діалог-права”, а передбачає поступове “вростання” у філософію переживання особистісно орієнтованої педагогічної ситуації як своєрідного середовища, активуючого суб'єктний рівень розвитку студентів”, тобто створення “співбуттєвого” простору.

Особистісно орієнтований процес професійної підготовки вимагає високого психологічного та дидактичного професіоналізму, особистісного досвіду та культури педагога, здатності встановлювати особистісно смислове спілкування. У низці досліджень, зокрема В.Слободчикова, І.Якіманської, визначено педагогічні умови розвитку в майбутніх педагогів готовності до суб'єктної педагогічної діяльності, які передбачають: знання студентом соціально-психологічних проблем

дітей певного віку та вміння будувати навчальну ситуацію з урахуванням цих проблем; надання процесу професійної підготовки характеру рефлексивного, смислопошукового діалогу; вміння створювати умови для творчого самовизначення дітей у грі, спілкуванні, навчанні.

Відповідно до моделі-еталону професійно-компетентного фахівця було створено процесуальну модель його підготовки. У структурі моделі було визначено змістовий, процесуальний та контрольньо-діагностичний блоки з урахуванням двоступеневої підготовки. Складові компоненти процесу підготовки відбивають зміст видів професійної компетентності педагога. Контрольно-діагностичний блок передбачає вимірювання якості поступового професійного зростання майбутнього фахівця від порогового контролю, який дозволить скоригувати індивідуальну стратегію процесу підготовки кожного студента відповідно до його початкового рівня освіченості, через проміжний контроль, що засвідчує засвоєння ним алгоритмів навчальної діяльності, до державної атестації бакалавра. Результати державної атестації впливають на визначення перспективи кар'єрного зростання й спрямування професійної підготовки майбутнього магістра за обраними напрямками.

За результатами експериментального впровадження протягом 2004-2007 навчального року, відбулася корекція означеної моделі. Так, зміна моделі-еталону педагога-професіонала логічно вимагає перегляду процесуальної моделі, достатньо універсальної за своєю побудовою, щоб легко трансформуватися у відповідності з розвитком змістової моделі.

Концептуальні конструкти визначають динаміку цього розвитку та дозволяють виокремити ключові процесуальні блоки: 1. Контекстно-орієнтовальний блок (професійні завдання) дає змогу інтегрувати набуті знання, первинні алгоритмічні способи діяльності, основи рефлексивного мислення, забезпечуючи на рівні бакалаврату готовність до вирішення професійних завдань базового рівня; на рівні магістратури – готовність до вирішення завдань конструктивного рівня. 2. Орієнтація на загальноєвропейські моделі професійної освіти, для яких характерна домінанта науково-дослідної компоненти, ініціювала зміну ролі й місця науково-дослідної роботи в освітньому процесі. Це знайшло відображення у процесуальній моделі в тому, що у скоригованій моделі блок науково-дослідної діяльності проникає у всі аспекти професійної підготовки, а не існує відокремлено, що дає змогу не тільки підвищити рівень навчального процесу, а й формувати якості майбутнього фахівця як дослідника і сприяє в майбутньому професійній мобільності випускника ВНЗ.

Отже, переорієнтація педагогічної освіти на особистісну парадигму й відповідна перебудова процесу підготовки професійно компетентних фахівців за умови підтримки цього процесу державою та суспільством може зіграти ключову роль в оновленні суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга, 2004. – 384 с.

УДК 378.141.134:372

В.А.Ляпунова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Мелітопольський державний
педагогічний університет)

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Останнім часом Україна є активним учасником інтеграційних процесів у сфері вищої освіти Європейських країн. Вона підписала Болонську декларацію, завдання якої спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, що має стати більш конкурентоспроможною на світовому ринку освітніх послуг. Наша країна обрала для себе шляхи модернізації вищої освіти, аналогічні загальноєвропейським підходам. Основна ідея підписаних Україною документів – двоступенева структура вищої освіти, використання систем кредитів (ECTS), міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає право продовжувати навчання за програмами магістра відповідно до положень Лісабонської конвенції (про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи).

Прагнення нашої держави забезпечити реформування системи вищої освіти пов'язане з упровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у вищих навчальних закладах країни.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання означеної проблеми (М.Степко, К.Болюбаш, В.Грубінко, А.Загородній та ін.), свідчить про великий інтерес педагогічної громадськості до неї. Сучасний стан реалізації КМСОНП пов'язаний з низкою проблем: по-перше, з випереджаючим розвитком практичного впровадження даної системи у навчальних закладах та відставанням від цього нормативно-правової бази; по-друге – з відсутністю мотиваційного компоненту освітньої діяльності, який є запорукою успіху будь-якої людської діяльності, тобто розуміння педагогами та студентами переваг даної системи навчання над традиційною; по-третє – з нерозробленістю критеріїв оцінювання якості вищої освіти.

Вивчення означених проблем та пошук шляхів їх розв'язання у системі підготовки кадрів для дошкільної освіти є метою пропонованої статті.

На думку психологів, успіх діяльності залежить від таких складових управління вищою освітою, як планування, мотивація діяльності, кредитно-модульна система організації навчального процесу, контроль результатів діяльності (якості вищої освіти).

Планування (проектування) вищої освіти як фундаментальна складова вимагає особливої уваги всіх суб'єктів. В ідеалі бажано було б об'єднати зусилля робочих груп ВНЗ певного профілю і розробити фундаментальні (базові) програми підготовки фахівців. При цьому слід враховувати як основні положення КМСОНП та європейської системи перезарахування кредитів (ECTS), так і вимоги української нормативної бази у сфері освіти. Вводячи новації, бажано у максимальній мірі, наскільки це можливо, дотримуватись тих засад, на яких вітчизняна освіта базувалась досі, оскільки багато з них видаються не тільки звичними, але й зручними з огляду на планування навчального процесу. Тим більше, що Болонська конвенція, як відомо, проголошує прихильність до збереження своєрідності змісту і форм викладання освітніх програм, а також і національної та місцевої академічної автономії.

Планування роботи вимагає термінового доопрацювання нормативної бази, оскільки не визначеними за нових умов залишаються такі поняття, як академічна заборгованість, порядок та терміни ліквідації академічної заборгованості, зокрема жодні нормативні документи не пояснюють процедуру перескладання оцінки "F" (за шкалою ECTS) або "незадовільно з обов'язковим повторним курсом" (за національною шкалою). Жодні нормативні документи не визначають норми планування та обліку самостійної роботи студентів, частка якої за нових умов організації навчання складає до 2/3 загального обсягу навчальних дисциплін. Не носить чіткої форми і статус іспиту. ECTS, як відомо, не передбачає обов'язкових сесій. Проте більшість ВНЗ нашої країни не квапляться вилучати їх із навчального процесу, а значить не налаштувалися на нові умови організації навчального процесу.

Наступна складова управління вищою освітою – кредитно-модульна система організації навчального процесу. До основних чинників, які є запорукою якості КМСОНП, варто віднести: кадрове забезпечення навчального процесу; навчально-методичне забезпечення навчального процесу; матеріально-технічне та інформаційно-бібліотечне забезпечення навчального процесу; розробка системи атестації студентів; визначення особливостей організації аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів; вироблення вимог до контингенту студентів.

Сучасні рейтинги вищих навчальних закладів, які проводить Міністерство освіти і науки України, а також засоби масової інформації, базуються здебільшого на таких віддалених у часі показниках, як репутація випускників ВНЗ на ринку праці. Тому вищеназваний перелік чинників, які слугують якісній підготовці конкурентоспроможних фахівців, можна доповнити такими критеріями, як участь студентів у науковій роботі, готовність випускників до виконання своїх професійних обов'язків та відповідність очікуваним моральним вимогам, мобільність, здатність до подальшого розвитку та самоосвіти.

У сучасній світовій практиці оцінювання результатів навчання здійснюється за набором компетенцій, що включають знання, глибину усвідомлення і навички особи, що навчається. Однак, у сфері

оцінювання важливо визначитися у спеціальних компетенціях за рівнями, встановити міру значущості спеціальних компетенцій для випускників кожного освітньо-кваліфікаційного рівня. Для визначення кола професійних компетенцій важливо чітко сформулювати мету фахової підготовки магістра-дослідника (науковця) та магістра-практика, оскільки вузька спрямованість їх освітньої підготовки зумовлює набір та зміст їх компетенцій.

Система підготовки фахівців у нашій державі має багатий досвід навчання молодших спеціалістів. Позитивно видається позиція до збереження цієї ланки підготовки кадрів, оскільки випускники вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, маючи ґрунтовну практичну підготовку, шороку продовжують навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Як правило, ці абітурієнти вже переконані у своєму професійному виборі і навчання продовжуються свідомо. Проте всупереч існуючим між ВНЗ угодам про створення навчально-науково-виробничих комплексів, кожен навчальний заклад самостійно визначає, на який курс можуть бути зараховані випускники педагогічних училищ, хоч існують державні стандарти підготовки молодших спеціалістів. Вважається доцільним створення наскрізних стандартів підготовки фахівців дошкільної освіти, які б чітко визначали нормативи фахового зростання відповідно до здобутого рівня у ланцюгу молодший спеціаліст – бакалавр – магістр і здобуту випускником кваліфікацію.

Говорячи про діяльність вищих навчальних закладів по реформуванню системи вищої освіти в Україні, не можна обійти увагою той факт, що незважаючи на перехідний період, який покликаний створити умови для реалізації Болонської угоди, недостатньо інформації щодо особливостей функціонування системи вищої освіти в Європейських країнах. Зокрема, система громадської дошкільної освіти є надбанням не багатьох країн світу. Тому виникає питання – чи існує взагалі в країнах, які домовились про визнання кваліфікацій в системі вищої освіти, дошкільне виховання. Якщо ж ми готуємо фахівця для роботи у родині, то якого освітнього рівня досить для виконання його функціональних обов'язків?

Просвітницька робота серед викладачів, на яких покладено завдання здійснювати реформування системи вищої освіти, – ще один актуальний напрямок роботи. Розуміння педагогом переваг впроваджуваної системи сприятиме підвищенню мотивації діяльності. Це стосується особливо досвідчених викладачів, у яких за роки роботи склався певний досвід та стереотип роботи. Саме мотивація (позитивна або у випадку нерозуміння смислу нововведень негативна) здатна впливати на успіх діяльності.

Уже рік навчаються студенти ВНЗ нашої країни за умов КМСОНП, а засоби масової інформації майже не висвітлюють її особливостей. Студенти-першокурсники потрапляють зі шкіл з їх 12-бальною системою оцінювання в зовсім нові, незвичні для них умови навчання. Період адаптації завжди був непростим для студентів, а тепер він ускладнюється додатково новою системою організації навчального

процесу. Збільшення частки самостійної роботи вимагає від студента високого рівня самоорганізації та дисципліни. Тому важливою є роль куратора індивідуальних програм. Інститут кураторства у тому ракурсі, як його розуміють в європейських навчальних закладах, для нашої системи структура нова. Підготовка викладачів до здійснення функцій куратора, ознайомлення куратора з його правами та обов'язками є ще однією важливою складовою успіху впровадження КМСОНП.

Подальша реалізація принципів Болонської декларації пов'язана з вирішенням, по-перше, нормативно-правових питань регулювання освітнього процесу у вищих навчальних закладах, по-друге, з підняттям авторитету впроваджуваної системи організації навчання за рахунок переваг, які вона несе, а також розробкою методичного супроводу організації означеної системи з урахуванням вітчизняного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вища освіта України і Болонський процес* / За ред. В.Г.Кременя – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. *Журавський В.С., Згуровський М.З.* Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2003. – 200 с.
3. *Матеріали* науково-практичного семінару “Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації”, 21-23 листопада 2003 р. – Львів: Львівська політехніка, 2003. – 111 с.
4. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.* Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Ч.2. / Упорядн. М.Ф.Степко та ін. – Київ – Тернопіль, 2005. – 188 с.
5. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.* – Частина 3 / За ред. В.В.Грубінка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2005. – 272 с.
6. *Пювожнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В.* Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків НТУ; ХПУ, 2004. – 144 с.

УДК 378.037:378.1(477)

О.П.Тельчарова,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ” В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Реформування вищої освіти України є можливим лише за умови вдосконалення традиційної системи навчання, її форм, методів, засобів

та впровадження новітніх педагогічних технологій, серед яких – кредитно-модульна технологія навчання. Саме вона надає широкі можливості індивідуального навчання з використанням сучасних методик викладання.

Курс “Вступ до спеціальності” вивчається у першому семестрі та розпочинає весь цикл психолого-педагогічних дисциплін із спеціальності “Дошкільне виховання”. Він розкриває перед студентами шляхи та перспективи опанування професійної педагогічної діяльності, сприяє адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти. Викладання даного курсу передбачає вирішення таких завдань: 1) формування у студентів загального уявлення про значення, структуру, зміст, характер і специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності; 2) озброєння знаннями про зміст та основні форми навчання у вищому педагогічному закладі освіти, види і форми перевірки й оцінки знань, умінь, навичок студентів; 3) розкриття місця педагогічної практики у професійній підготовці студентів, шляхів формування культури педагогічного спілкування; 4) ознайомлення з раціональними формами і методами самостійної роботи студентів, обґрунтування ролі самовиховання в опануванні основ педагогічної майстерності; 5) розвитку інтересу та прагнення до наукової діяльності, самостійності мислення; 6) ознайомлення майбутніх педагогів із системою освіти в Україні, принципами її побудови; 7) висвітлення ролі та значення дошкільної ланки системи освіти, особливостей діяльності основних типів сучасних дошкільних навчальних закладів; 8) сприяння формуванню особистості майбутнього педагога, розвитку його культури, ерудиції.

За навчальним планом спеціальності “Дошкільне виховання” на цей курс відведено 54 години (1,5 кредити ECTS). Сьогодні його викладання у вищих навчальних закладах здійснюється за програмою Міністерства освіти і науки України, запропонованою кафедрою дошкільної педагогіки НПУ ім. М.П.Драгоманова (автор М.Машовець). Навчальний матеріал в ній є структурованим за двома змістовими модулями: “Вища педагогічна освіта за спеціальністю “Дошкільне виховання” та “Підготовка майбутніх вихователів за різними спеціалізаціями в НПУ ім. М.П.Драгоманова”. Перший модуль об’єднує три теми: “Суспільне дошкільне виховання – перша ланка в системі народної освіти”; “Завдання вищої педагогічної освіти щодо виховання дітей дошкільного віку”; “Принципи і основні форми організації навчального процесу у ВНЗ”. Другий – дві теми: “Мета спеціалізацій за спеціальністю “Дошкільне виховання”; “Педагогічна професія та особистість педагога”. Вивчення курсу передбачає 18 годин аудиторних занять та 36 годин самостійної роботи студентів [3, с.4-12].

Достатньо актуальною є експериментальна програма, побудована на основі інтеграції курсів “Вступ до спеціальності” та “Основи наукової діяльності студентів” (автори: Г.Беленька, М.Машовець). Навчальний час у ній розподілено за чотирма змістовими модулями: “Вища педагогічна освіта за спеціальністю “Дошкільне виховання”, “Підготовка майбутніх вихователів за різними

спеціалізаціями в НПУ ім. М.П.Драгоманова”, “Організація навчального часу студента в процесі аудиторних занять”, “Самостійна навчальна та наукова діяльність студента у ВНЗ”. Зміст першого та другого модулів повністю відповідає попередній програмі. Третій модуль містить теми: “Роль університетської освіти у розвитку науки та суспільства”, “Права та обов’язки викладачів та студентів університету”, “Зміст і види взаємодії між учасниками навчального процесу у ВНЗ”, “Модульно-рейтингова система вивчення навчальних дисциплін у ВНЗ”. Четвертий модуль об’єднує теми: “Форми організації та зміст самостійної навчальної діяльності студента у ВНЗ”, “Самостійна науково-дослідна робота студента у ВНЗ”, “Методи педагогічного дослідження” [3, с.86-107]. Авторами програми збільшено кількість аудиторних занять (з 18 до 28 годин), що, на нашу думку, є виправданим. Такий обсяг та зміст програми допомагає першокурсникам краще зорієнтуватися як у сфері майбутньої професійної діяльності, так і у сфері студентського життя, оскільки розкриває наукові підходи до організації власної навчальної та наукової діяльності, чого бракує попередній програмі. Разом з тим варто зазначити, що розгляд теми “Методи педагогічного дослідження” в межах даного курсу здається передчасним, оскільки студенти ще не розпочали вивчення педагогіки, не ознайомилися з її науковим апаратом, природничо-науковими та методологічними засадами.

Викладання “Вступу до спеціальності” у Бердянському педагогічному університеті здійснюється відповідно чинної державної програми. Навчальний час нами розподілено таким чином: 12 годин – лекції, 12 – семінарські та практичні заняття, 30 годин – самостійна робота студентів. Упродовж останніх двох років нами апробовано робочу програму, в якій матеріал структуровано за трьома змістовими модулями.

Її впровадження в практику роботи виявилось достатньо доцільним та ефективним. У процесі вивчення першого модуля “Педагогічна освіта та особистість педагога” знайомили студентів із загальною характеристикою педагогічної діяльності, тими вимогами, які вона ставить до майбутнього фахівця. Робота над другим модулем “Організація вищої педагогічної освіти в Україні” передбачала формування уявлень про організацію навчального процесу у вищому педагогічному закладі, його основні форми, раціональні прийоми самостійної роботи з опанування спеціальності, зміст самовиховання; вироблення вмінь та навичок самоосвіти для опрацювання навчальної, наукової та методичної літератури. Опанування змістового модуля “Система освіти в Україні” дозволило студентам ознайомитися із складовими вітчизняної системи освіти, з’ясувати місце та значення дошкільної ланки, визначити вимоги до сучасних фахівців дошкільної освіти. Встановлення логічних зв’язків у навчальному матеріалі та їх усвідомлення студентами розглядалось нами як обов’язкова передумова його раціонального засвоєння.

Кожний змістовий модуль побудовано як завершену частину курсу. До нього визначено навчальні цілі та систему оцінювання досягнень студентів. У структурі модуля виділено три блоки:

інформаційний (лекційний матеріал), практичний (зміст і методичні поради до семінарських і практичних занять; система індивідуальних завдань; обсяг самостійної роботи) та контрольний (система завдань і тестів для самоперевірки та контролю якості знань), які є логічно пов'язаними. У кінці модуля подано перелік обов'язкової та додаткової літератури. Студент, розпочинаючи роботу над модулем, уже чітко уявляє, який обсяг матеріалу необхідно засвоїти, форми і способи його вивчення, можливий рейтинг.

У процесі вивчення дисципліни нами використано найбільш поширені у вищому навчальному закладі організаційні форми: лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, самостійну роботу. Проте ми суттєво оновили їх зміст і методику проведення.

Загальновідомо, що лекція є ефективною формою організації навчання, якщо в ній мають місце певні психологічно важливі моменти: подання наукової, систематизованої, логічно розчленованої і внутрішньо диференційованої нової інформації; точно визначений обсяг інформації, що виводиться з аналізу навчального матеріалу, досягнутого рівня знань та інтелектуальних умінь студентів; мотивація активного ставлення студентів до викладу матеріалу; наявність в інформації достатньої кількості яскравих, переконливих прикладів, фактів, обґрунтувань; активізація мислення слухачів, постановка запитань для роздумів.

Викладання курсу розпочалося з настановної лекції, в ході якої студенти ознайомилися з особливостями технології кредитно-модульного вивчення дисципліни. Більшість наступних лекцій мали проблемний або діалоговий характер. Завдання лектора полягало не лише в передачі інформації, а й у залученні студентів до аналізу існуючих проблем, пошуку шляхів їх вирішення. З огляду на це, під час лекції дотримувалися таких умов: лектор вступав у контакт зі студентами як співрозмовник, що бажає поділитися своїм досвідом; заохочував студентів до висловлювання власних суджень, демонстрував зацікавленість у них; матеріал лекцій будувався за принципом обговорення шляхів вирішення освітніх проблем з різних точок зору; викладач ставив запитання та стимулював самостійний пошук відповіді на них. Достатньо ефективним виявилось використання методу презентації навчального матеріалу на лекції з допомогою структурно-логічних моделей. Це підвищило інтерес студентів до вивчення курсу, сприяло свідомому засвоєнню ними інформації, полегшило її запам'ятовування.

Варто зазначити, що ми дотримувалися цих умов також під час семінарських та практичних занять. Викладач організував дискусію навколо попередньо вивчених тем, до яких студенти готували тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань. Наприклад, розгляд питання "Дошкільна освіта сьогодні та завтра" здійснювався у формі "круглого столу", участь у якому взяли не лише студенти, а й практичні працівники: вихователі дошкільних закладів, практичні психологи, логопеди. Достатньо змістовно пройшло семінарське заняття за темою "Педагогічна діяльність у сучасному суспільстві", під час якого використовувалася самопрезентація студентів "Я та майбутня професія". Велику зацікавленість викликало

практичне заняття "Методика пошуку літературних джерел", яке проводилося на базі бібліотеки університету.

Значна увага приділялася плануванню, організації та контролю самостійної роботи, що є органічною частиною кожного змістового модуля і виступає як індивідуальна робота студента. Контроль результатів самостійної роботи здійснювався систематично відповідно графіку навчального процесу, використовувалися різні форми контролю (співбесіда, виконання письмових завдань, реферування, тестування), забезпечувалася його масовість та гласність.

Суттєві труднощі в організації навчального процесу створює відсутність сучасного підручника з даного курсу для студентів спеціальності "Дошкільне виховання". Існуючі підручники (Д.Мазоха [2], М.Фіцула [4] та ін.) не відповідають програмі спеціальності, є розрахованими на студентів, які здобувають професію вчителя. Єдиний підручник для студентів-дошкільників – це "Вступ до спеціальності" К.Щербакової, який було видано ще у 1990 році. Сьогодні він потребує переосмислення та перевидання [5]. З огляду на це, ми забезпечували студентів комплектом методичних матеріалів до кожного змістового модуля, який складався з текстів лекцій, планів семінарських і практичних занять з методичними рекомендаціями до них, змісту самостійної та індивідуальної роботи, блоків завдань для самоконтролю і самоперевірки.

Впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес передбачає також зміни в оцінюванні досягнень студентів, визначення рейтингу кожного. Нами розроблено систему нарахування рейтингових балів, яка охоплює всі види роботи студента над вивченням курсу: відвідування лекцій і семінарських занять, ведення конспекту, відповіді під час занять, виконання письмових завдань різного характеру, тестування та ін. Загальний рейтинг студента складається з балів, які він здобув протягом семестру та результатів модульної (підсумкової) контрольної роботи. Оцінка навчальних досягнень студентів здійснювалася як за національною шкалою, так і за шкалою ECTS.

Отже, підвищення ефективності процесу вивчення курсу "Вступ до спеціальності", особливо таких його показників, як самостійність, активність, ініціатива студентів, є можливим за умови оновлення його програмового змісту та застосування сучасних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кайдалова Л.Г., Мнушко З.М.* Модульна технологія навчання. – Х.: Вид-во ХФАУ, 2002. – 120 с.
2. *Кудіна В.В., Соловей М.І., Спіцин Є.С.* Педагогіка вищої школи. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.
3. *Мазоха Д.С.* На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. *Програми вищих педагогічних навчальних закладів: Для студентів спеціальності 6.01.01.01 "Дошкільне виховання" освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр".* – К.: РІА "БЛІЦ", 2004. – 192 с.

5. *Фицула М.М.* Вступ до педагогічної професії. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2003. – 136 с.

6. *Щербакова К.Й.* Вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1990. – 228 с.

УДК 371.13.018.46:613.9

О.Г.Бурова,
викладач
(Маріупольський державний
гуманітарний університет)

СПЕЦІАЛЬНІ КУРСИ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ

Найважливіше завдання сучасної вищої школи – підготовка компетентного фахівця. Системний підхід до аналізу професійної підготовки спеціалістів у галузі дошкільної освіти дає можливість визначити необхідність єдності всіх компонентів цього процесу, використання окремих засобів у безперервному інтелектуальному, творчому та професійному становленні майбутніх вихователів.

Вища освіта в сучасних умовах розвитку України стикається з багатьма проблемами. Перш за все ці проблеми пов'язані з традиційною орієнтацією підготовки майбутніх фахівців на набуття конкретних навичок, необхідних їм у подальшій роботі з дітьми. Але ж сучасна педагогіка вищої школи прагне до підвищення якості підготовки спеціалістів при переорієнтації на нові умови й вимоги конкурентоспроможного фахівця. Все це можливо, по-перше, завдяки значному зростанню професіоналізму, наукового рівня та ерудиції педагогічних працівників, а по-друге, потребує відповідної корекції змісту, форм і методів навчання у ВНЗ. Сучасний стан розвитку освіти в Україні диктує свої досить високі вимоги до особистості викладача, рівня його знань, уміння творчо абстрагуватися при доборі методів, способів і прийомів навчання, його педагогічної майстерності. Методика викладання будь-якої дисципліни вимагає творчого підходу до кожного елементу навчального процесу. При цьому змінюється і роль особистості викладача або вихователя, який поряд із глибокими знаннями має бути взірцем поведінки, способу життя.

Ставлення викладача до вимог здорового способу життя впливає на спосіб життя студента, його діяльність, формування його соціально зрілої, відповідальної громадської позиції, професійної психолого-педагогічної культури, педагогічних поглядів.

Метою цієї статті є висвітлення деяких позицій дослідника щодо використання спеціального курсу у підготовці майбутніх вихователів до забезпечення здорового способу життя дітей дошкільного віку.

Турбота про гармонійний розвиток і здоров'я підростаючого покоління постійно знаходиться в центрі уваги нашої держави. За роки

незалежності в Україні створено певний досвід законодавчого, нормативного забезпечення виховання у молоді здорового способу життя. Статтею 3 Конституції України здоров'я людини, як і її життя, особиста честь і гідність, недоторканість та безпека, визнано найвищою соціальною цінністю. Право кожного на охорону здоров'я, деклароване статтею 49 Конституції України, деталізується в основах законодавства України про охорону здоров'я.

Проблеми здоров'я, здорового способу життя дітей були предметом дослідження багатьох медиків, психологів, педагогів (К.Абульханова-Славська, М.Амосов, І.Бех, Л.Божович, Т.Бойченко, О.Кононко, М.Кобринський, В.Нестеренко, В.Оржеховський та ін.). Аналіз наукової та методичної літератури свідчить про те, що важливим завданням у цьому аспекті є підготовка вихователів до забезпечення здорового способу життя дошкільників. Така підготовка головним чином спрямована на формування позитивного ставлення студентів – майбутніх вихователів до здійснення діяльності із забезпечення здорового способу життя дітей; прагнення займатися цією діяльністю; достатній розвиток рефлексії, тобто вміння об'єктивно оцінювати власні знання про зміст, форми та методи роботи з дітьми; накопичення професійних навичок, які дозволяють долати внутрішні суперечності між досягнутим і необхідним рівнями професійних знань, умінь, навичок.

Уже на початку дослідження нами отримані дані про те, що реалізація таких завдань насамперед потребує перебудови свідомості студентів, засвоєння ними знань про власне здоров'я та здоровий спосіб життя інших людей, а також дітей дошкільного віку, відповідно й мобілізації їх життєвих ресурсів на вироблення особистісної позиції щодо зміцнення стану свого здоров'я і здоров'я їх вихованців.

Аналіз результатів попередніх наукових досліджень, особливо даних власного спостереження масово-педагогічної практики переконує у тому, що сучасний підхід у підготовці майбутніх вихователів до вирішення проблем, пов'язаних із забезпеченням здорового способу життя дітей, потребує подальшої конкретизації. Проблема загострюється недостатністю теоретичного обґрунтування, експериментальної перевірки педагогічних умов ефективного виховання у дошкільників здорового способу життя та висвітлення у педагогічній науці вказаного феномену в межах професійної підготовки спеціалістів.

З метою виявлення якості професійної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здорового способу життя дітей ми зробили аналіз навчального плану зі спеціальності 7.01.01.01 – дошкільне виховання. Він показав, що змістова підготовка з цієї проблеми здійснюється в курсах: “Анатомія, фізіологія і гігієна дітей дошкільного віку”, “Фізична культура та методика фізичного виховання дошкільників”, “Валеологія”, “Психологія”, “Дошкільна педагогіка”, “Основи природознавства з методикою ознайомлення дошкільників з природою” та “Основи безпеки життєдіяльності”. Деякі валеологічні знання та знання про набуття дітьми культурно-гігієнічних навичок студенти закріплюють, глибше усвідомлюють під час педагогічної практики. При цьому слід підкреслити,

що ці знання майбутні вихователі засвоюють у різні періоди навчання – від першого до десятого семестру. Мабуть, тому в них не складається чіткого уявлення про значущість проблеми формування здорового способу життя дошкільників та засоби її вирішення. Хоча окремі знання про особливості дитячого організму, необхідність дотримання гігієнічних умов його розвитку, важливість раціонального харчування, використання активного рухового режиму, запобігання шкідливим для здоров'я звичкам та багато іншого майбутні вихователі вже мають. Але студенти самі не завжди добре розуміють, що таке здоровий спосіб життя, а головне – не бачать цілісної системи роботи в цьому напрямку.

Виходячи з цього, нами було розроблено спеціальний навчальний курс, у якому об'єднані раніше засвоєні валеологічні знання студентів і який дозволяє формувати в них цілісну, добре зрозумілу професійну підготовку до забезпечення здорового способу життя дітей.

Розробляючи цей спецкурс, ми вважали, що теоретичні, практичні та семінарські заняття зі студентами, а також працюючими вихователями дошкільних навчальних закладів мають відповідати таким умовам: 1) особа, яка надає інформацію, має викликати та заслуговувати на довіру у студентів, вона володіє сучасними навчальними технологіями, вміє використовувати теоретичні знання для вирішення типових професійних задач щодо забезпечення здорового способу життя дітей; 2) головними методами мають бути педагогічні й психологічні вправи та тренінги, що дають більшу свободу студентам, які мають змогу вирішувати питання щодо того, що повинен знати та вміти педагог, як учити і виховувати, як впливати на дітей, керувати ситуацією тощо; 3) найбільш продуктивним є навчання, коли інформація поширюється з горизонтальної позиції (рівний – рівному). Такому навчанню найбільш відповідає рольова гра, вона включає студентів у ситуацію, що має ті ж обмеження, мотивацію і примус, які існують у реальному світі; багато чого можна висвітлити за допомогою рольових ігор як моделюючих вправ, що залучають студентів до подій, адаптують до умов, за яких діють і виявляють себе люди, що дозволяє краще зрозуміти їхню поведінку і супутні стани; 4) інформація має надаватися в експресивній формі, із застосуванням інтерактивних педагогічних і психологічних методик; 5) важливим є також уникнення мовних, рухових і візуальних шаблонів, запобігання формуванню у студентів негативних установок до свого здоров'я, створення умов для самопізнання й обговорення педагогічних ситуацій, які штучно створюються на практичних заняттях або природно виникають під час педагогічної практики студентів. Рефлексія теоретичних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, досвіду розв'язання ситуативних проблем дає змогу майбутнім вихователям накопичувати "банк" рефлексивних уявлень, способів вирішення проблем, які допомагають оперативно і безпомилково діяти у спілкуванні з дітьми; 6) виконання студентами дослідницьких завдань та підготовка проектів підводить їх до осмислення цієї роботи з дітьми у майбутньому; 7) важливим є встановлення міжпредметних впливів, які дозволяють охоплювати

в'язки між окремими об'єктами; 8) проведення бінарних інтегрованих занять (об'єднання завдань і змісту різних навчальних курсів) підводить майбутніх вихователів до розуміння проблеми забезпечення здорового способу життя дітей як однієї з найголовніших.

Така інтегральна підготовка майбутніх вихователів до роботи із забезпечення здорового способу життя дітей значно розширює їх знання, сприяє їх узагальненню, тобто виконує роль пізнавального інструменту відносно знань нижчого ступеня узагальнення, якими є знання з кожного окремого предмета. Слід підкреслити важливу роль у вирішенні завдань із забезпечення здорового способу життя дітей під час педагогічної практики. Починаючи з другого курсу, студенти отримують спеціальні завдання і на основі розроблених нами методик вивчають: які знання мають діти, а також самі педагоги про здоровий спосіб життя; сформованість установок на здоровий спосіб життя, насамперед на виконання культурно-гігієнічних навичок; створення умов для психічного та соціального розвитку дитини, підкріплених позитивними соціальними емоціями; прояв волевових зусиль у дотриманні вимог до здорового способу життя, вивчення стилів взаємин між усіма учасниками педагогічного процесу (батьками, дітьми, педагогами).

Наш досвід дає підставу рекомендувати включення до навчального плану спеціальності 7.01.01.01 у VIII або у IX семестрах спеціального курсу "Підготовка вихователів до забезпечення здорового способу життя дітей". Відповідна робота гарантує якісне забезпечення здоров'я та життя малюків.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
2. *Амосов М.М.* Роздуми про здоров'я. – К.: Здоров'я, 1990. – 166 с.
3. *Вакуленко О.В.* Здоровий спосіб життя, як соціально-педагогічні умови становлення особистості у підлітковому віці (соціальна педагогіка): Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2001. – 261 с.
4. *Іванашко О.Е.* Психологічний аналіз усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рівне, 2001. – 20 с.
5. *Коновко О.Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – К., 2001. – 37 с.
6. *Несторенко В.В.* Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: Дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2003. – 229 с.

УДК 378.937:159.9

Л.В.Разнатовська,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає професійне навчання, зорієнтоване на особистість майбутнього педагога, в першу чергу як людини культури, з розвиненими здібностями, сформованими професійними якостями і вміннями, що сприяють становленню його громадянської позиції, професійної честі й відповідальності за наслідки взаємодії з дітьми.

Запропонована модель навчання означає відмову від предметоцентричних традицій, що збереглися до наших днів і зводяться до засвоєння предметних знань та інформації з теоретичних курсів педагогіки і психології та розглядаються як пряма трансляція старшими поколіннями своїх культурних цінностей молодшим.

На сьогодні у професійній підготовці педагога спостерігається тенденція формування у нього уявлення про те, як передавати дітям знання, виробляти в них уміння; разом з тим, недостатньо звертається увага на те, як стимулювати дітей до діяльності, підвищувати їхню "суб'єктність". Зміщення акцентів з емоційно-почуттєвих на інтелектуальні у формуванні особистості не збігаються з усталеними поглядами вчених щодо гармонії, єдності "афекту та інтелекту" у становленні особистості. Характерною особливістю сучасного суспільства стає феномен емоційного відчуження, пов'язаний з прагматизацією життя, морально-духовним авітамінозом, кризою взаємовідносин: у сім'ї – між батьками і дітьми (дефіцит батьківської любові, відказні діти, покинуті старі люди); в освітніх закладах – між педагогами й вихованцями (формалізація взаємовідносин, домінування ділового спілкування над особистісним, взаємна неповага). Більшість сучасних культурних цінностей і норм пов'язані із заборонами на окремі емоції або на емоції взагалі. Подібна ситуація, за нашими спостереженнями, формує у майбутніх фахівців певні уявлення про психологічний портрет педагога, який володіє професійними знаннями і вміннями, але при цьому залишається емоційно холодним, невиразним. На жаль, культура емоційного життя сучасної людини (вміння виразити себе мімікою, рухами, емоційними словами тощо) недооцінюється як спеціальне завдання сучасної освіти.

Як підкреслюють дослідники, недосконалість вербального і невербального спілкування, а саме: брак доброзичливості, надмірна суворість, монотонність, нечітка дикція, невміння знайти оптимальний варіант гучності мовлення, брак навичок виразного мовлення тощо – впливають на ефективність навчально-виховного процесу в освітніх

установах. Певна частина педагогів недооцінює емоційно-експресивний аспект впливу спілкування на дитину. У дослідженні С.Кулачківської, зокрема, зазначається, що недостатньо виразне емоційне ставлення педагога до дитини знижує рівень розуміння дитиною його експресивних засобів (міміки, пантоміміки), що, в свою чергу, перешкоджає адекватному реагуванню на виховні впливи дорослого.

Враховуючи вищезначене, сучасні дослідники пропонують підхід, сутністю якого є побудова взаємовідносин між поколіннями шляхом координації та реконструкції ними культурних норм, моделей, цінностей, розуміння дитини як творця і суб'єкта культури. Важливою сходиною у професійному навчанні науковці називають розвиток особистісних задатків педагога, удосконалення його психотехніки, виразності мовлення, невербальної поведінки, необхідних для забезпечення продуктивності педагогічного діалогу. Водночас автори наголошують на тому, що сучасна професійна підготовка має орієнтувати студентів не лише на усвідомлення когнітивних аспектів педагогічного процесу, але й на опанування сутності емоційної організації його побудови. Саме такий підхід забезпечується здатністю педагога трансформувати когнітивний зміст в емоційний, тобто навчитись проявляти співпереживання, співчуття вихованцеві, відтворювати його внутрішній стан, "заражати" дитину своєю установкою, світосприйняттям.

До основних механізмів взаєморозуміння дослідники [1; 2; 3; 4; 7] відносять ідентифікацію, емпатію, рефлексію. В ідентифікації та емпатії присутнє вміння поставити себе на місце іншого. Розвинута емпатійність розглядається як провідний чинник педагогічно доцільної поведінки. Рефлексія як здатність до оперативної самооцінки власної поведінки, її корекції дозволяє педагогові кожного разу обирати адекватну ситуації позицію, потрібний тон і темп діяльності, запобігати конфліктам, сприяти діалогу і взаєморозумінню.

Зокрема, у психолого-педагогічних працях підкреслюється, що педагогічна культура, рівень майстерності педагога залежить не від засвоєних і виконаних функцій організації та управління ділової, предметно-професійної комунікації, а насамперед, від здатності до культурного спілкування, від ступеня включеності у неформальну ауру спілкування, її моральної значущості для суб'єктів, глибини довірливості між учасниками взаємодії.

Виходячи з цього, педагогічне спілкування, на думку вчених О.Запорожця, О.Яковлевої, виступає механізмом особистісного розвитку дитини лише у тому випадку, коли його змістом стають емоційні реакції та стани дитини. Отже, сучасні навчально-виховні технології мають ґрунтуватись на механізмах співпереживання й провини, педагогічної підтримки, рефлексивно-вольових механізмах, що спонукають дитину до саморозвитку, просування у навчанні, її життєвого самовизначення. Звичайно, що в цьому процесі важливе значення відіграють унікальні властивості особистості педагога як прояв його "Я" у професійній діяльності.

Сучасні дослідники вважають, що поряд з вербальною рівноправний статус повинна зайняти невербальна комунікація. До останнього часу невербальній комунікації відводилась допоміжна, другорядна роль порівняно з вербальною, незважаючи на те, що першоджерелами спілкування були жести, міміка, рухи тіла. На думку вчених, саме за допомогою невербальних засобів передається вся палітра людських емоцій, саме невербальні засоби несуть більш правдиву інформацію, ніж вербальні. Так, у працях Н.Вишнякової, Т.Чмут підкреслюється, що за допомогою невербальних засобів передається від 40% до 80% комунікації, причому 55% повідомлень сприймається через міміку, пози, жести, а 38% – через інтонацію та модуляцію голосу.

Багатство або бідність міміки, жестів перебувають у прямій залежності від рівня соціального розвитку людини, змісту її духовного життя, досвіду спілкування.

У процесі спілкування найбільш насичену інформативну функцію виконує обличчя людини. У дослідженнях А.Золотнякової, М.Лісіної, А.Щетіної та ін. доведено, що в процесі сприймання емоційного стану людини дитина насамперед звертає увагу на вираз обличчя, на якому виокремлює два елементи – погляд очей і мімічну складку рота.

Невербальні засоби комунікації людини засвоює раніше, ніж вербальні. Експериментальні дослідження М.Лісіної та А.Рузької підтверджують, що чітко виражена міміка, жести, інтонація голосу дорослого виступають для дитини первісними орієнтирами у налагодженні стосунків з оточуючими. Емоційно-експресивна забарвленість спілкування педагога з дитиною є суттєвим механізмом ефективності виховних впливів. Така особливість спілкування специфічна насамперед для дошкільників.

З огляду на це, виховання емоційної виразності майбутнього педагога неодмінно передбачає оволодіння відповідними знаннями, вміннями, здібностями. Так, педагог має знати, яке місце займають емоції в житті людини, зокрема дитини дошкільного віку, особливості розвитку її емоційної сфери, орієнтуватися в нагальних потребах дітей. Педагог повинен вміти створювати сприятливі умови для переживання дитиною емоційного благополуччя, адекватно оцінювати її; володіти мімічною та пантомімічною виразністю, вміти організовувати емоційно насичені різноманітні види діяльності дітей у дошкільному закладі та інших освітніх установах; належним чином налагоджувати співпрацю педагогічного колективу та батьків з метою розв'язання даної проблеми.

На наш погляд, певні можливості вирішення зазначеної проблеми існують у процесі викладання дисципліни “Основи педагогічної майстерності” та спецкурсу “Емоційна культура педагога”. Зміст лекційного матеріалу та практичних занять спонукає студента до самопізнання та самовдосконалення. Ми намагаємось на заняттях навчити студента адекватно оцінювати рівень сформованості власних умінь та здібностей, давати відповідні поради однокурсникам щодо удосконалення їхніх певних особистісних якостей, вмінь, зокрема, вміння презентувати себе, налагоджувати контакт з аудиторією, підтримувати її увагу й інтерес.

Так, уже на першому практичному занятті за темою: “Моє професійне становлення. Як я готую себе до професії вихователя” кожен студент під час самопрезентації аналізує мотиви вибору професії, порівнює, наскільки змінилися його уявлення щодо обраної професії після вступу до ВНЗ та в процесі навчання, висловлює свої побажання стосовно організації навчального процесу в університеті та на факультеті. Студенти оволодівають комплексом спеціальних вправ з метою формування вмінь володіти своїм організмом, зовнішнім виглядом, емоційним станом, бути достатньо виразним у мімічному та пантомімічному плані, моделювати оптимальні варіанти педагогічної взаємодії з дітьми тощо. Особлива увага на практичних заняттях, незалежно від теми, приділяється таким елементам педагогічної техніки, як постава, хода, мімічна та пантомімічна виразність, техніка мовлення, доцільність їх використання щодо конкретного завдання.

Намагаючись реалізувати у педагогічній діяльності принцип активності та дії К.Станіславського, ми надаємо студентам можливість на заняттях проявити самостійність, творчість, особливо під час виконання вправ, пантомімічних етюдів, підготовки і читання рефератів, міні-творів, складання невербальних характеристик на однокурсників, моделювання ситуації педагогічної взаємодії. Враховуючи специфіку обраної професії, планами практичних занять також передбачається оволодіння студентами спеціальними вміннями, спрямованими на організацію та проведення ігор та ігрових вправ у дошкільних закладах з метою формування у дітей елементарних навичок психічної саморегуляції, розуміння емоційного стану іншого, мімічної та пантомімічної виразності, поліпшення власного настрою. Досвід проведення таких занять показує, що у переважній більшості студентів на початковому етапі виникають певні труднощі, пов'язані з дефіцитом “емоційного” словника, браком виразності мовлення, невмінням проявити щирість, зацікавленість безпосереднім процесом ігрових занять.

Традиційно вивчення дисципліни завершується конкурсом педагогічної майстерності, підготовка та проведення якого є яскравим проявом студентської ініціативи, самостійності, творчості. Кожне конкурсне завдання (привітання команд, реклама, пантомімічні етюди, драматизація казок, тощо) оцінюється за такими критеріями: професійна спрямованість, естетична, мімічна та пантомімічна виразність, акторські здібності, знання окремих методик, самостійність і творчість у написанні сценарію, реалізації задуму. Конкурс дає змогу продемонструвати рівень теоретичного та практичного опанування студентами програми з основ педагогічної майстерності. Особливо яскраво проявляються досягнення студентів у педагогічній техніці, зокрема зовнішній.

Разом з тим, слід підкреслити, що формування вмінь педагогічної техніки, зокрема емоційної виразності, потребує системності та наступності на всіх етапах навчання студента у ВНЗ. Означену проблему можна вирішувати не лише на заняттях з основ педагогічної майстерності, але й в процесі викладання інших фахових дисциплін. Кожен викладач насамперед повинен виступати зразком для студентів, демонструючи

високий рівень емоційної виразності під час привітання на початку лекції чи практичних занять, у процесі викладання матеріалу. При цьому важливо, щоб викладач, оцінюючи студента, звертав увагу не лише на зміст, логіку побудови відповіді, але й на його емоційну виразність, зовнішній вигляд, поставу і особливо, техніку мовлення, вміння встановити контакт з аудиторією, зацікавити її. Такий підхід сприяє формуванню у студентів постійного контролю і самоконтролю, тобто елементів рефлексії, що створює більш сприятливі умови для самовдосконалення, підвищення рівня педагогічної майстерності.

На наш погляд, така організація цілеспрямованої роботи зі студентами допоможе більш успішно вирішити проблему підготовки нової генерації педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. – Минск, 1995. – 240 с.
2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
3. Крылова Н.Б. Новые ценности образования. – М.: Народное образование, 2002. – 295 с.
4. Педагогічна майстерність. Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психологическое здоровье // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 61-74.
6. Чмут Т.К. Культура спілкування. – Хмельницький: ХІРУП, 1999. – 358 с.
7. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 20-27.

УДК 81'373:152.32

Л.І.Казанцева,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ЛЕКСИЧНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ (ДЕРЖАВНОЇ) МОВИ В КОМУНІКАТИВНОМУ АСПЕКТІ

Конституційно затверджена державність української мови має реалізуватись передусім у галузі освіти, адже саме освітянам належить провідна роль у мовному вихованні суспільства. Українська мова повинна стати основним комунікативним, інформативним і культуротворчим засобом на всіх теренах держави. Особливої актуальності набуває ця проблема для освітніх закладів з неукраїнською мовою навчання.

Усвідомлення важливості і значущості справи оволодіння державною мовою, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми суттєво позначилися на пріоритетах мовної освіти вже на рівні

дошкільної ланки. Сьогодні кожен дошкільний заклад з національним (неукраїнським) мовним режимом роботи вирішує завдання прилучення дітей всіх національностей до оволодіння державною мовою. Державні стандарти в галузі дошкільної освіти, що містяться в Базовому компоненті ДО, основною метою всієї роботи з розвитку мовлення визначають формування культури мовленнєвого спілкування. Остання, в свою чергу, вимагає від дитини певного рівня мовленнєвої і комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність, за Н.Бондаренко, це “сформована здатність людини виступати в ролі суб'єкта комунікативної діяльності і розглядається одночасно як мета і як результат навчання мови” [1]. У комунікативній діяльності реалізується найважливіша суспільна потреба людини у спілкуванні для розв'язання актуальних питань в усіх сферах життєдіяльності. Провідній комунікативній функції мови так чи інакше підпорядковуються всі інші. Це визначає сьогодні тактичні підходи (засоби, способи, зміст) до побудови технології навчання мови.

Мовленнєва компетентність дошкільника – це багатокомпонентний утвір, чинниками якого виступають лексична, фонетична, граматична і діалогова компетенції (А.Богущ). Лексичну компетентність дошкільника становить наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне використання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологізмів [2].

Питання формування лексичної компетентності дошкільників у сфері рідномовлення досліджені достатньо глибоко (А.Богущ, В.Гербова, А.Іваненко, Н.Іванова, В.Логінова, Г.Ляміна, Ю.Ляховська, Л.Пеньєвська, Ф.Сохін, О.Струніна, О.Соловйова, Є.Тихеева, В.Яшина). Вони виступають науково-теоретичною базою в розробці технологій формування мовлення другою мовою, проте, одночасне навчання споріднених мов має також ґрунтуватись на дослідженнях порівняльної лінгвістики, взаємозв'язків контактуючих мов, знанні психофізіологічних механізмів кодування і перекодування знакових систем, які лежать в основі засвоєння другої мови на базі рідної.

Дошкільники 3-4 років, які починають оволодівати другою мовою, певною мірою вже володіють рідною, використовують її як знаряддя спілкування, пізнання, регулювання, планування. Відповідно до виконуваних функцій, мова дітей збагатилася достатнім словником. Тож, для опанування української мови лексичний запас рідної мови слід перекодувати, тобто засвоїти одиниці-відповідники, які належать вторинній мові. Здійснення цієї роботи вимагає від методики диференційованих підходів, які спираються на лінгвістичний порівняльний “поелементний” (М.Шанський) аналіз для визначення ступеня відповідності смислової і звукової характеристик лексичних фондів обох виучуваних мов.

Лінгводидактичні типології лексики української мови в порівнянні з лексичною системою російської мови були розроблені С.Канюкою, Л.Кутенко, М.Сокирко, Г.Іваницькою. Так, С.Канюка виокремив 4 групи слів: I. Слова, що є спільними для обох мов і можуть відрізнитися вимовою 1-2 звуків (рука, земля, брат, небо, йти, лампа); II. Слова, які

мають спільний корінь і відрізняються афіксами (дощ, вікно, робітник, огірок); III. Слова, що властиві тільки українській мові (струмок, валіза, троянда); IV. Слова, подібні за звучанням, але відмінні за значенням (луна – эхо, місяць – луна, неділя – воскресенье, тиждень – неделя).

I. Луценко деталізувала дану типологію, методично адаптувавши її для навчання російськомовних дошкільників. Вона виділяє 7 груп слів і визначає специфіку опрацювання кожної з них.

I групу становлять слова, які повністю збігаються на семантичному і формальному рівнях в обох мовах (я, син, рот, ручка).

До II групи належать слова, які збігаються семантично, але різняться вимовою звуків, що належать до однієї пари: твердий-м'який, дзвінкий-глухий, або чіткою чи то наближеною вимовою до іншого звуку; слова, які відрізняються місцем наголосу (голу(п')-голуб, ду(п)-дуб, зага́дка-зага́дка).

III група. Слова збігаються на всіх мовних рівнях, крім фонетичного. В лексемах української мови змінюються голосний [e] або [o] на [i] в корені (дед-ді́д, нос-ні́с), приголосний [л] на [в] – (волк-во́вк); з'являються приставні звуки [г], [в] на початку слова (ухо-ву́хо, уж-ву́ж, Анна-Га́нна).

IV. Слова не мають повного збігу на граматичному рівні, мають інші афікси, значення категорії роду і числа (тополь – тополя, учительница – вчителька).

V. Слова спільні за походженням, але відмінні в звуковому складі та морфологічній будові (ліки, полум'я).

VI. Специфічні слова української мови, в яких збіг з російськими відповідниками відбувається лише на семантичному рівні (будувати, стежка, турботливий).

VII. Слова, які мають схожий звуковий склад і різну семантику (место – місто, слой – шар, шар – куля, пуля – куля).

Методика словникової роботи при засвоєнні другої мови повинна включати загальноприйняті в лінгводидактиці прийоми лексичної роботи (розгляд наочності з називанням предметів, явищ, їх якостей і властивостей, пояснення походження слів, введення їх у контекст, встановлення родових відношень та відношень частина-ціле, тлумачення значення, добір синонімів, антонімів), а також гнучко використовувати систему прийомів опори на рідну мову, залежно від приналежності слів до тієї або іншої групи, а саме: посилання на рідну мову, зіставлення, аналіз мовних фактів, порівняння, переклад, тлумачення значення слова рідною мовою, установка на українську мову.

Розглянемо докладніше спеціальні прийоми лексичної роботи під час вивчення другої мови.

Приєм посилання на рідну мову може: 1) констатувати повний збіг слів: “Як в російській, так і в українській мові...”; 2) повідомляти про часткові відмінності в мовних явищах: “Це українське слово схоже на російське, але відрізняється...”; 3) інформувати про відсутність співвіднесеності на формальному рівні: “В українській мові, на відміну від російської, цей предмет називається іншим словом”.

Приєм зіставлення слів-відповідників полягає в одночасному спостереженні співвіднесених слів, які подаються тільки для усного сприймання. Сприймання на слух слів російської і української мови, без промовляння, на думку I. Луценко, запобігатиме змішуванню елементів двох мов. Виняток становлять слова шостої групи, коли діти можуть самі зіставляти абсолютно відмінні за звучанням слова обох мов: кукля-лялька, волчок-дзига, воротник-комірець.

Приєм порівняння складається з трьох частин: 1) посилання на рідну мову; 2) зіставлення слів-відповідників; 3) виділення спільного і відмінного. Порівняння повинні проводитися на доступному рівні і не виходити за межі усвідомлюваних дитиною мовних явищ.

Приєм перекладу нескладний і широко застосований для семантизації слів і словосполучень. Б. Успенський наголошує на тому, що прямий переклад, тобто з рідної мови на виучувану, не провокує появи інтерференції і може мати місце там, де важко передати семантичне значення слова за допомогою наочності або тлумачення.

Ефективним прийомом семантизації лексики, особливо без еквівалентної, тобто лексики з яскраво вираженою національно-культурною семантикою, що не має відповідників у російській мові, є тлумачення її значення. У роботі з дошкільниками тлумачення понять важливо супроводжувати унаочненням.

Величезного значення в навчанні другої мови набуває установка на мовлення, яка дає спрямування механізму мовлення діяти певною мовою (Д. Узнадзе). Спеціальний прийом сприяє формуванню диференційованої установки на українську мову, тобто розвиває спочатку вміння розрізняти засоби різних мов, а потім самостійно кorigувати своє мовлення. На початковому етапі засвоєння мови установка відбувається за допомогою вказівок на вживання саме української мови: “Скажи українською мовою”, “Зараз на занятті розмовляємо тільки українською”, “Українською слід сказати так...”. На подальших етапах, коли в дітей сформована елементарна установка на українську мову, вимагається активна участь дошкільників у диференційованих мовних явищах, виправленні помилок, пов'язаних із змішуванням мовних одиниць: “Подумай, чи правильно сказав?”, “Ти припустився помилки. Якої?”, “Як про це треба правильно сказати?”.

Порівняльний аналіз лексичних систем російської та української мов з виділенням спільного і специфічного шарів лексики та слів, що мають частковий збіг у фонетико-граматичному оформленні, вказує на необхідність диференціювати методику їх засвоєння. Така необхідність диктується також особливостями сприймання і засвоєння кожної групи слів (Т. Коршун, Л. Кутенко, I. Луценко, О. Хорошковська).

Так, слова I групи легко дітьми впізнаються і вимовляються, однак в активному мовленні при змінюванні і набутті нових граматичних форм вживаються з численними помилками. Звідси О. Хорошковська робить методичний висновок: ці слова потребують корекції вимови та граматичних форм при слововживанні. I. Луценко доречними для засвоєння даної групи слів вважає такі прийоми: застосування наочності; установки на українську

мову; посилання на рідну мову, що констатує повний збіг цих слів в обох мовах; зразок вимови; вимовляння дітьми слова; наведення текстів українською та російською мовами із заданими словами.

Слова II, III, і IV груп разом зі словами I групи становлять, за даними О.Хорошковської, понад 70% усього лексичного складу обох мов. При опрацюванні слів, що частково відрізняються, доцільно застосовувати наочність із зразком вимови, уточнення значення слів, тому що через афікси вони іноді бувають незрозумілими, хорове та індивідуальне промовляння, де в центрі уваги – правильна вимова слів. Як зазначається в дослідженнях Т.Коршун, І.Луценко, Н.Пашковської, А.Супруна, О.Хорошковської, саме ця група слів найбільше піддається інтерференції, адже спільний корінь веде до ототожнення з російською лексемою, а різниця в афіксах часто не диференціюється і, як наслідок, не засвоюється. Тож, неабиякого значення в опануванні цього шару лексики набувають зіставлення і порівняння з виділенням спільних і, особливо, диференціальних ознак. Виділення спільних і відмінних ознак на основі порівняння здійснює вихователь, супроводжуючи стислими поясненнями:

– Російською мовою говоримо: черный, число, четыре, читать, а українською: чорний, число, чотири, читати. Отже, в російських словах вимовляється [ч] м'який, а в українських – твердий [ч]. Послухайте ще раз...

Можна залучати дітей до пошуку диференціальної ознаки слів, якщо в слові їх не більше однієї, вони контрастні в обох мовах, знаходяться на початку або в кінці слова.

– Російською мовою говоримо “ухо”, а українською – “вуха”. Який звук чується на початку українського слова “вуха”?

У роботі з цим масивом слів, як показали дослідження Л.Кутенко, необхідні корекція вимови і вживання слів у властивих їм граматичних формах. На останньому прийомі хотілося б зосередити увагу. Значної помилки припускаються ті вихователі, які не вправляють дітей у словозміні засвоєних слів. Тільки промовляння слів в інфінітиві або вживання в одній граматичній формі не готує дітей до використання слова в мовленні. В результаті такого навчання діти нібито знають слова, жваво їх відтворюють, але розмовляти, будувати самостійно слововживання з ними не вміють. Для вправлення в уживанні слів рекомендується створювати нескладні ситуації, в яких би виучуване слово зазнавало граматичних змін. На початкових етапах опанування української мови, коли словник дітей обмежений і в них відсутні навички побудови речень, засвоюване слово може включатися до однослівних відповідей або двослівних речень. Наприклад:

– Що в мене?

– Книжка.

– А в Яринки немає книжки. Діти, є книжка в Яринки? Скажіть: “немає книжки” (діти повторюють хором). Сергіюку, є в Яринки книжка?

– Немає книжки.

– Діти, а в Олі є книжка? Олю, в тебе є книжка? (заохочуємо всіх дітей до вимови словосполучення “немає книжки”)

– А тепер дамо Яринці книжку. Що дали Яринці? Так, дали книжку (ставимо однотипні запитання і заохочуємо до вимови словосполучення “дали книжку”).

Таким чином, відразу після засвоєння нового слова діти набувають навичок вживання слова в мовленні відповідно ситуації – це готує дітей до комунікації. З розширенням мовленнєвого досвіду дітей нові слова повинні включатися до більш складних граматико-синтаксичних конструкцій.

Засвоєння слів V групи вимагає посиленої уваги передовсім до семантизації. Прийомами ознайомлення зі значенням слів є унаочнення, переклад, тлумачення, елементарне пояснення етимології слова. Для розрізнення слів використовують установку на українську мову, посилання на рідну мову, що має попередити про частковий збіг слів рідної і другої мов, зіставлення. Порівняння для навчання цієї групи слів не застосовується, зазначає І.Луценко, оскільки воно охоплюватиме кілька мовних рівнів, а це становить значну трудність для дошкільників.

Специфічна лексика (VI, VII групи), за даними порівняльних аналізів, становить близько 30% від загального лексичного складу мов, до якого входять еквівалентні та безеквівалентні лексеми. Серед цієї лексики розрізняють абстрактну й знаменну. Для засвоєння абстрактної лексики, значення якої не можна унаочнити, використовується така система прийомів: установка на українську мову, посилання на рідну мову, що констатує відсутність збігу на формальному рівні, вимова слова, переклад або тлумачення, протиставлення, введення у мовлення.

Семантизацію знаменної лексики проводять через унаочнення, введення у контекст, установку на українську мову, тлумачення слова як українською мовою, так і російською мовою, посилання на рідну мову, що констатує відсутність збігу на формальному рівні, вимову слова хором та індивідуально, зіставлення, порівняння граматичних значень, протиставлення, наведення текстів українською і російською мовами із заданими словами, добір синонімів, антонімів, визначення родових-видових та відношень частина-ціле, пояснення слова, введення у мовлення.

Регулюють методичний процес розвитку лексики, враховуючи закономірності формування словника у дитини, частково-методичні принципи. А.Богуш називає 8 частково-методичних принципів словникової роботи: тематичний принцип введення лексики; принцип нормування слів або обмеженого словникового мінімуму; практична цінність слова для даного етапу навчання; частотність вживання слів у розмовному мовленні; введення слова на основі чуттєвого досвіду; засвоєння слів в активній практичній діяльності; принцип описування понять і тлумачення їх значення; доступність слова за звуковим складом.

О.Хорошковська провідними вважає такі принципи: зіставне вивчення лексики двох мов, принцип тематичного групування слів, відбору лексичного мінімуму.

Успішне оволодіння системою української мови і формування комунікативних умінь залежить від оптимального добору лінгвістичного матеріалу, необхідного для розвитку розмовного мовлення. Він повинен

мати практичне, потенційно-комунікативне спрямування, забезпечувати прагматичний напрям процесу навчання і бути доступним віковим можливостям дітей. Для реалізації даного принципу вихователів повинен добирати слова всіх частин мови, словосполучення і речення, достатньо насичені засвоюваною лексикою тексти. Дітям необхідно презентувати виучувану лексему в різних граматичних формах, в різноманітних сполученнях з іншими лексемами, в одиницях мови всіх рівнів – словосполученнях, реченнях, текстах. Комунікативно-діяльнісний підхід вимагає від вихователів постійного заохочення дітей до включення слів у висловлювання різноманітного характеру і обсягу. Неприпустимою помилкою багатьох вихователів є однотипні прийоми роботи з лексичними одиницями на етапі семантизації і на етапі активізації. Після засвоєння слова, тобто усвідомлення його значення і вміння вимовляти, педагог не вправляє дітей у включенні слова до активного мовлення. Дітей вчать відповідати на запитання “що це?” “який?”, “що робить?”, а дошкільники вправно називають ізольовані слова. Результатом такого навчання є знання дітьми слів, але невміння їх використовувати в продуктивному мовленні.

Вимога комунікативності в оволодінні лексичним рівнем мови диктує доцільність тематико-ситуативного підходу до формування змісту навчання. У відповідності до цього принципу вміння і навички говоріння і слухання формуються на тематично спорідненому матеріалі. Такий підхід дає змогу створювати комунікативно орієнтовану мотиваційну і змістову базу для розвитку мовлення.

Тематико-змістовий компонент навчання дошкільників української мови має формуватися на ґрунті українознавства. Культурологічний українознавчий підхід до визначення змісту навчання дітей національних меншин української мови має величезне значення для патріотичного і громадянського виховання, для розширення горизонтів знання навколишнього світу, адже виховні, освітні й комунікативні завдання тісно пов'язані між собою, взаємозумовлені діалектичною єдністю і загальними завданнями дошкільної освіти.

Принцип тематико-ситуативного підходу до формування змісту навчання необхідно узгодити з принципом словникового мінімуму, адже забезпечити комунікативну орієнтацію в розвитку мовленнєвої діяльності можна, раціонально організувавши виучуваний матеріал. Відомо, використання мови як знаряддя спілкування і вираження думок можливо лише тоді, коли володієш якнайбільшим арсеналом мовних засобів. У нашому випадку малюки лише починають засвоювати нову для себе мову. За таких обмежених мовленнєвих можливостей дітей реалізувати комунікативне спрямування навчання можна, добираючи якомога простий і одноманітний з погляду застосовуваних засобів матеріал. Водночас цей матеріал повинен мати ознаки системи і дієвого знаряддя спілкування і вираження думок.

Під лексичним мінімумом розуміється обсяг мовних засобів, який є максимальним з точки зору фізичних можливостей мовців і відведеного часу та мінімальним з погляду всієї системи мови, “тобто

таким, який ще не руйнує мову і дозволяє користуватися нею як практичним засобом спілкування” (В.Костомаров).

Відбір лексичного матеріалу в навчальних цілях здійснюється за різними критеріями. Так, статистична лінгвістика вважає достатнім критерієм високий коефіцієнт частотності мовних засобів. Натомість, більшість дослідників (Г.Ладигіна, М.Лебедева, В.Костомаров, І.Рахманова) вважають, що частотність не може бути використана як єдиний критерій відбору лексики через те, що вона часто вступає в протиріччя з такими принципами, як тематична відповідність, семантична цінність слова, і, нарешті, вибірка слів може просто не відповідати інтересам мовців та етапу навчання.

Для відбору слів у межах того або іншого центра та етапу навчання доцільно керуватися лінгвістичними принципами. На перше місце постає здатність слова вступати у взаємовідносини з іншими словами, тобто його (слова) сполучуваність. Чим більша сполучуваність слів, як лексична, так і синтаксична, тим доцільніше їх включати до мінімумів, адже вони можуть входити до практично необмеженої кількості висловлювань. До словників-мінімумів для дошкільників у цьому сенсі мають увійти такі слова: хочу-хочеш, можу-можеш, буду-будеш, ти-тобою, ми-наш, я-мені, добрий, гарний, хороший, великий, маленький, дитячий, зараз, іграшка, сьогодні тощо.

Другий лінгвістичний принцип відбору слів – урахування словотворення і вживаність певної форми. Першими вводяться ті форми слів, які найчастіше вживаються, а пізніше – похідні від них (спочатку малювати, плавати, лазити, мити, потім – малювання, плавання, лазіння, миття). При відборі перевага віддається тим словам, із закономірностями словотворення яких діти вже знайомі. Зважають також на словотвірну цінність кореня слова, відтак знання одного слова створює реальні передумови для впізнання і вживання спільнокореневих слів.

Третій принцип: у початкових мінімумах не повинно бути синонімів, їх варто вводити на наступних етапах навчання. Серед слів синонімічного ряду до першого списку включаються ті, що не мають стилістичної маркованості. Так, з ряду синонімів “сильний, дужий, могутній, міцний”, вибирають стилістично нейтральне “сильний”.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондаренко Н.* Курс української мови як державної кризи призму українознавства // Дивослово. – 1998. – №2. – С. 24-26.
2. *Лінгводидактика* в сучасних закладах освіти / За заг. ред. А.М.Богуш. – О., 2001. – 269 с.
3. *Костомаров В.Г.* Принципы отбора лексического минимума // Рус. язык в нац. шк. – 1993. – №1. – С. 29-35.
4. *Луценко І.О.* Лексична робота з українського мовлення з дітьми старшого дошкільного віку. – Київ: Освіта, 1994. – 36 с.
5. *Пентиліук М.І. Коршун Т.* Українська мова в російськомовних школах // Рідна школа. – 1998. – №2. – С. 10-14.

6. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – Москва – Воронеж: Моск. псих.-пед. институт, 2002. – 201 с.

УДК 378.013.32:378.014.15

О.І.Гуренко,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ВХОДЖЕННЯ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Українська спільнота рухається до Європи. Безумовно, це накладає свій відбиток на всі сфери життєдіяльності громадян країни: політичну, економічну, соціальну, освітню та інші. Що стосується освітньої сфери, то в усіх її ланках відбувається реформування. Тим самим держава намагається досягти європейського рівня підготовки підростаючого покоління. Тому в педагогічний процес дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації активно впроваджуються новітні освітні технології, інтерактивні методи навчання й виховання дітей.

Приєднання України до Болонської конвенції – це ще один доказ того, що держава поступово входить в європейський освітній простір. Але такий відважний крок вимагає переосмислення та ретельного перегляду педагогічного досвіду, накопиченого за довгі роки функціонування вітчизняної системи вищої освіти.

Слід зауважити, що нове – це не значить краще. Йдеться про те, що набутий досвід слід трансформувати відповідно до нових умов: нововведення в навчальний процес, стиль викладання навчального матеріалу, особливості сприймання інформації студентами та підготовки до занять, зміни у взаємостосунках між викладачами й студентами та інші. Все це вимагає докорінної перебудови особистості викладача та студента. Щодо останнього: важливо трансформувати світогляд, світосприйняття, світобачення студентів, налаштувати їх на самостійність, відповідальність, толерантність тощо.

Отже, ідеться про підготовку нової генерації студентів, здатної вільно переміщатися по Європі, адекватно сприймати невідоме, без страху спілкуватися з представниками різних національностей, а найголовніше – толерантно ставитися до них і до їх культурних надбань. Тому варто більш докладно розглянути особливості підготовки майбутніх педагогів до міжетнічної взаємодії.

Метою статті є: висвітити проблему полікультурної вищої освіти у поліетнічних регіонах України.

Завдання статті: 1) розкрити особливості виховання у підростаючого покоління етнічної толерантності як одного із аспектів полікультурної освіти; 2) побудувати модель виховання етнічної

толерантності у майбутніх педагогів та розглянути шляхи її реалізації в умовах ВНЗ.

Проблема полікультурної освіти зазнала певної розробки і висвітлення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. У результаті вивчення феномену полікультурності вітчизняними науковцями (Г.Абібуллаєва, І.Лощенова, Н.Терентьєва та інші) було встановлено, що полікультурна освіта – це одночасно набуття знань та відповідне виховання, передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та заохоченні терпимості, сприянні досягнень ідеалів демократії та плюралізму [1; 9].

На думку Н.Терентьєвої, полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкриті іншим культурам, національностям, расам, віруванням. Для вирішення проблеми полікультурного виховання сучасної молоді є важливим розв'язання таких завдань: формування планетарного світогляду, базової культури особистості; орієнтація на національні й загальнолюдські моральні цінності, на важливі досягнення людської цивілізації; глибоке й різнобічне оволодіння молоддю культурою свого народу; формування у підростаючого покоління уявлень про різноманітність культур у світі та Україні, виховання миролюбності, віротерпимості, позитивного ставлення до культурних відмінностей; культивування шанобливого ставлення до людей як представників різних культур та субкультур; розвиток толерантності, вміння та навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур [9].

Виходячи з цього, зміст полікультурної підготовки будується навколо таких орієнтирів: соціокультурна (етнічна) ідентифікація особистості, засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання етнічної толерантності, розвиток навичок міжнаціонального спілкування (О.Гукаленко, Н.Терентьєва, Т.Якадіна та інші).

У дослідженнях таких науковців, як В.Кукушин, Т.Мацейків, А.Мулдашева, О.М'ясоєдова, С.Римаренко, Є.Сміт та інших, етнічна самоідентифікація є основою прийняття індивідом зразків і норм поведінки своєї етнічної спільності, що звільняє її від потреби перебудовувати власну поведінку й шукати рішення в стандартних ситуаціях. Значущість етнічної самоідентифікації визначається здатністю носія національної культури впливати на поведінку представників національної спільноти через такі його складові, як мова етносу, матеріальна й духовна культура, соціонормативні стереотипи й етнопсихологічні орієнтації [6; 8].

Зауважимо, що один із етнопсихологічних феноменів, який є частиною етнічної варіативності особистості і не може вивчатися ізольовано від етнічної самоідентифікації, – це етнічна толерантність.

У науковій літературі етнічна толерантність визначається як складне настановче утворення особистості (А.Асмолов, І.Бардина, Л.Шайгерова, О.Шлягіна та інші). Вона виражається в терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, інших почуттів, думок, ідей (Л.Шайгерова та інші); у

шанобливому ставленні до представників інших національностей, визнанні їх цінностей, готовності особистості до побудови стосунків з представниками іншого соціального, національного, морального, культурного середовища, у повазі різних культур і релігій, думок і поглядів інших, дружжелюбність та мирне налаштування до оточуючих (Е.Герасимова та інші).

Етнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного та особистісного вибору тоді, коли вироблені в іншому соціокультурному способі життя етнічні стереотипи та норми розв'язання проблем не спрацьовують, а нові норми чи стереотипи перебувають у процесі формування. Етнічна толерантність особистості проявляється у проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп (А.Асмолов, О.Шлягіна та інші).

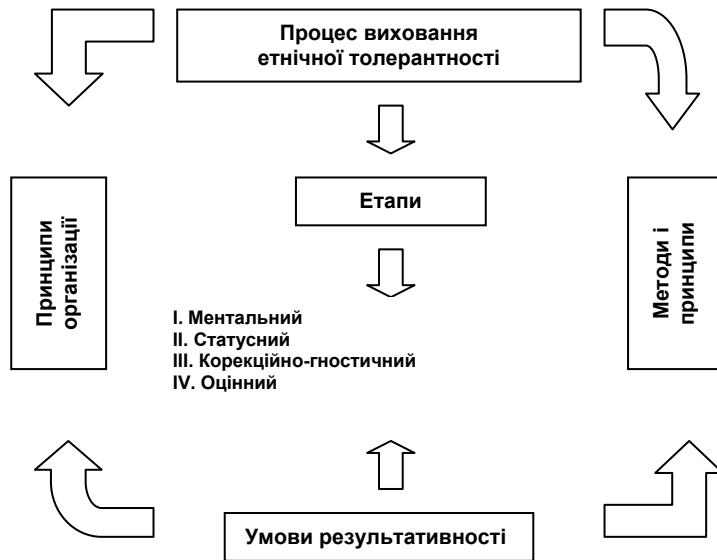


Рис. 1. Модель виховання етнічної толерантності

Досліджуючи проблему виховання етнічної толерантності у сучасній молоді, професор Т.Дмитрієв зазначив, що етнічна толерантність є домікантою культури міжнаціональних стосунків. Розвивати її як спрямованість особистості слід у процесі навчання, створюючи умови для конструктивної взаємодії з представниками інших етносів. У своїй праці "Багатокультурна освіта" вчений виділив такі рівні розвитку етнічної толерантності в освіті: навчання толерантності (розвиток у молодих людей терпимості щодо культурних особливостей інших етносів; формування готовності допускати в їх оцінці відхилення від прийнятих у суспільстві стандартів), вивчення і підтримка іншої культури (шляхом розуміння й прийняття культурного плюралізму більше дізнатися про культуру іншої етнічної групи, краще зрозуміти її),

повага до культурних відмінностей (становлення особистості, яка високо оцінює іншу культуру), затвердження культурних відмінностей (рівень полікультурної освіти і культурного становлення).

Виходячи з цього, дослідник робить висновок про те, що найефективнішим способом формування толерантності є виховання, яке сприяє формуванню у юнаків та дівчат навичок критичного незалежного мислення й суджень. Вихованці вчать проявляти терпимість – отже, визнають те, що люди відрізняються за інтересами, положенням, зовнішнім виглядом, і мають право жити в світі, зберігаючи власну індивідуальність [5]. Погоджуємося з дослідником у тому, що розвивати етнічну толерантність у підростаючого покоління слід насамперед у процесі виховання.

Узагальнивши численні дослідження (А.Авксентьєв, Г.Абдулкаримов, Э.Герасимова, Т.Зелова, Ю.Івкова, М.Миронова, Е.Шлягіна та інші) щодо формування у сучасній молоді етнічної толерантності, ми побудували модель її виховання у майбутніх педагогів в умовах ВНЗ (див. рис. 1).

Дамо деякі пояснення до моделі.

У наукових працях (Т.Зелова, С.Малаявіна, М.Миронова та інші) розглядаються принципи виховання етнічної толерантності у юнаків та дівчат. Це: принцип суб'єктивності, адекватності, індивідуалізації, рефлексивної позиції, створення толерантного середовища. Ми вважаємо, що за цими принципами можна будувати процес виховання етнічної толерантності у майбутніх педагогів в умовах ВНЗ.

Розкриємо сутність цих принципів. Принцип суб'єктивності вимагає опори на активність самого студента, стимулювання його самовиховання, свідомої поведінки й самокорекції у стосунках з іншими людьми. Умовами реалізації зазначеного принципу є: добровільність включення майбутнього педагога в ту або іншу діяльність; надання йому довіри у виборі засобів досягнення поставленої мети, засноване на вірі в потенційні можливості кожного до самовиховання толерантності; оптимістична стратегія у визначенні змін у стосунках між представниками різних національностей; опора на інтереси студентів у врегулюванні міжетнічних стосунків та інші.

Принцип адекватності вимагає відповідності змісту й засобів виховання до соціальної ситуації, у якій організується виховний процес. Завдання виховання орієнтовані на реальні стосунки, що складаються між представниками різних національностей у даному соціумі. Цей принцип реалізується за умов координації взаємодії соціальних інститутів, що здійснюють вплив на формування ціннісних орієнтацій студентів; обліку різноманітних чинників навколишнього соціального середовища (національного, регіонального, типу поселення, особливостей навчального закладу) та інших.

Принцип індивідуалізації передбачає визначення індивідуальної траєкторії виховання толерантної свідомості й поведінки, виділення спеціальних завдань, що відповідають індивідуальним особливостям і рівням сформованості толерантності у студентів; визначення особливостей їх включення у різні види взаємодії із представниками іноетнічного населення. Умовами реалізації цього принципу є: моніторинг змін толерантної свідомості у майбутніх педагогів; облік їх

індивідуальних якостей, ціннісних орієнтацій при виборі виховних засобів, спрямованих на розвиток їх толерантності; надання студентам можливості самостійно вибирати засоби спілкування із представниками інших національностей.

Принцип рефлексивної позиції передбачає орієнтацію на формування у студентів усвідомленої стійкої системи ставлення до будь-якої значущої для них проблеми, питання міжнаціонального характеру, що проявляються у відповідній поведінці та вчинках. Цей принцип виховання етнічної толерантності реалізується за умов: стимулювання проведення майбутніми педагогами самоаналізу їх ставлення до довкілля, зіставлення своїх учинків з власними висловлюваннями; аналіз вирішення різних проблем соціальних стосунків у реальних та імітованих ситуаціях (соціальні проби).

І, нарешті, принцип створення толерантного середовища вимагає формування у навчальному закладі толерантних, гуманістичних стосунків як у педагогічному колективі, так і в студентських групах. В основі таких взаємин лежить реалізація права кожного на своєрідне ставлення до довкілля.

Слід зазначити, що процес виховання у студентів етнічної толерантності, побудований на вищевказаних принципах, залежить як від зовнішніх чинників (етнічна толерантність у суб'єктах виховання, компетентність викладачів, наявність поліетнічного середовища, сильна методична база ВНЗ та інші), так і від внутрішніх (особистісна позиція студентів, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності майбутніх педагогів, їх життєвий досвід тощо).

Ми вважаємо, що процес виховання у студентів етнічної толерантності складається як мінімум із чотирьох етапів: ментального, статусного, корекційно-гностичного й оцінного. Їх перебіг охоплює весь термін навчання у ВНЗ.

На першому, ментальному, етапі вирішуються такі завдання: вивчення національного складу студентського колективу, визначення рівня сформованості національної й етнічної самосвідомості у майбутніх педагогів, визначення у них основних ментальних ознак.

Другий, статусний, етап є дуже важливим в аспекті вивчення статусу кожного студента в групі. На цьому етапі необхідно простежити, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Виконати це завдання допоможе, на наш погляд, застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди, анкетування й інші).

На третьому, корекційно-гностичному, етапі передбачається впровадження в навчальний процес ВНЗ спецкурсів, пов'язаних з історією, етнографією, етнокультурою, етнополітикою рідного краю. На заняттях студенти зможуть більше довідатися про історичне минуле рідного краю, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми як свого етносу, так і інших, що компактно проживають на даній території. Поряд з пізнавальною роботою на цьому етапі проводиться й корекційна. Вона передбачає корекцію негативного, а іноді агресивного

ставлення до представників інших національностей та їх культурної спадщини, подолання комунікативних бар'єрів між студентами, формування національного самоствердження майбутніх педагогів.

Цього можна досягти, на наш погляд, за умови впровадження у виховний процес корекційної програми, що включає групові тренінгові заняття, індивідуальні бесіди зі студентами, арт-терапію з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність усіх представників групи.

На останньому, оцінному, етапі відбувається переоцінка поглядів кожного студента щодо самого себе й представників інших національностей.

Сподіваємося, що реалізація в умовах вищого педагогічного навчального закладу спеціально сконструйованої нами моделі дозволить підготувати толерантних, компетентних у міжнаціональних питаннях, здатних самостійно приймати рішення у розв'язанні етнічних проблем, гуманних педагогів, покликаних працювати з поліетнічними дитячими колективами у дошкільних закладах, школах, позашкільних та вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абібуллаєва Г.С.* Деякі аспекти полікультурної освіти // Педагогіка і психологія. – 2006. – №1. – С. 75-83.
2. *Асмолов А.Г., Шлягина Е.И.* Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического исследования. – М., 1984. – Выпуск 2. – С. 53-60.
3. *Герасимова Э.П.* Формирование этнической толерантности подростков средствами национального музыкального искусства в учреждениях дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. н. – Йошкар-Ола, 2006. – 20 с.
4. *Гукаленко О.В.* Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж: НПО "МОДЭК", 2005. – С. 121-128.
5. *Дмитриев Т.Д.* Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 466 с.
6. *Кукушин В.С., Столяренко Л.Д.* Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 188 с.
7. *Миронова М.С.* Формирование этнической толерантности как нравственной основы личности учащегося в современной российской школе. – Красноярск, 2005. – 60 с.
8. *Римаренко С.Ю.* Самовизначення особи, нації, держави: Монографія. – К.: Юридична Книга, 1999. – 543 с.
9. *Терентьева Н.О.* Полікультурне виховання як основа міжкультурного спілкування // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж: НПО "МОДЭК", 2005. – С. 181-183.

УДК 378.1(477)(073)

Л.В.Артемова,
доктор педагогічних наук, професор
(Київський міжнародний університет)

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВНЗ КРАЇН СПІВДРУЖНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ ЗА ІНТЕРАКТИВНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Участь України в Болонському процесі та відповідно перехід на двоступеневу систему освіти зумовлює актуальність підготовки педагогічних кадрів у магістратурі. Розроблені Стандарти вищої освіти та навчальні плани служать відбору змісту навчальних програм. Є чимало й сучасних методичних рішень побудови навчальних занять зі студентами магістратури.

Проте цілісної системи за окремими, навіть нормативними, навчальними курсами не розроблено. Кожен з них має власне спрямування та специфіку, що потребує і відповідного методичного розв'язання та підготовки підручника чи посібника.

Важливим нормативним курсом є "Вища освіта в Україні і Болонський процес". Він призначений ознайомити студентів магістратури із сучасними змінами у вищій освіті України в період входження в систему ВНЗ Європейських країн. Поряд із цим даний курс має й персональне значення для кожного студента магістратури, оскільки вони дізнаються, як можна продовжити чи вдосконалити власну освіту в системі Болонського процесу.

Вищевикладене обумовило мету статті – виявити можливості освіти студентів магістратури в умовах Болонського процесу. Завдання: 1) обґрунтувати зміст, що може спричинити особистісну мотивацію студентів при вивченні вказаного курсу; 2) розробити інтерактивну технологію опанування даного змісту, що спричиняє особистісну мотивацію.

У навчальному курсі "Вища освіта України та Болонський процес" досить підходящою для означених мети і завдань темою є, на наш погляд, тема 2 "Системи вищої освіти в країнах Європи та Америки".

У ній студент магістратури може знайти інформацію про особливості освіти у низці Європейських країн: Великобританії, Німеччині, Італії, Іспанії, Польщі, Франції, Росії та України, а також у США та Японії.

За умовами Болонського процесу студент має знати принаймні одну іноземну мову. Відповідно, може обрати прийнятну для себе країну. З'ясувавши систему освіти в ній, виважено оцінює власний рівень підготовленості, навчального досвіду та фінансові можливості чи економічні пільги ВНЗ.

Щоб цей процес став усвідомленим і виваженим, роботу за даною темою ми побудували за інтерактивними технологіями, аби студенти були максимально активні на всіх етапах вивчення теми. З цією метою була обрана лекція-бесіда. Природно вона потребувала попередньої підготовки студентів. Саме це й відповідало нашим намірам.

Зважаючи на особисті інтереси та знання іноземної мови, студентам було запропоновано обрати для порівняльного аналізу системи освіти 2-х країн. Вивчення цих систем здійснювалось за кількома параметрами. Не всі системи ідентично можна порівняти.

Використання методу порівняння активізувало аналітико-синтетичну діяльність студентів, спонукало до роздумів над окремими положеннями, до пошуків відповідних в освітніх системах обох країн, уміння стисло й по суті викладати матеріал.

Інформативним матеріалом для порівняння служив відповідний розділ навчального посібника до програми даного курсу "Вища освіта України і Болонський процес" [2].

Розглянемо кілька розробок студентів. За змістом ми зберегли їх в авторській виборці студентів.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика вищої освіти

Польща	Японія
Створення ВНЗ	
Заснування перших ВНЗ: 14-15 ст. Масовість освіти: кін. 19 поч. 20 ст.	Заснування перших ВНЗ: 8 ст. Масовість освіти: 2-га пол. 20ст. (після війни – необхідність у кадрах) Освітня модель: американська
Сучасні принципи освіти	
Заклади: університети, академії, в тому числі профільні школи, коледжі Система оцінювання: шестибальна Особливості: <ul style="list-style-type: none"> ▪ домовленості про визнання диплому в усіх країнах Європи; ▪ можливість навчання у кредит 	Заклади: університети, школи, молодші та технологічні коледжі Система оцінювання: стобальна Особливості: <ul style="list-style-type: none"> • "повітряні університети" • буддійські, жіночі університети, • комплексність закладів: у одній споруді дитячий садок, школа, ВНЗ
Доступ громадян до освіти	
Зарахування: письмові / усні вступні іспити, аналіз шкільних оцінок, співбесіда, фахові перевірки митців / спортсменів Приватний сектор: 2/3	Зарахування: жорсткі умови: перевірка шкільних успіхів (низька успішність – шанси на вступ мінімальні) Приватний сектор: 3/14
Організація навчання	
Період навчання: жовтень – червень, семестри – зимовий і весняний. Умови для іноземців: сприятливі. Заохочують приплив іноземної молоді, створюють однорічні курси мови, забезпечують місцем проживання	Період навчання: квітень – травень, триместр Умови для іноземців: не сприятливі. Складна мова, жорсткі вимоги щодо володіння нею. Основний контингент – корейці, китайці.

(Розробка Анастасії Дем'янчук)

Німеччина	США
-----------	-----

Формування системи вищої освіти

<ul style="list-style-type: none"> - 14 ст. – відкрився один із перших університетів; - 17 ст. – майже 40 університетів у країні; - 19 ст. – реформа Гумбольдта: принцип широкої автономії при державному фінансуванні; - 20 ст. – вищі фахові школи прирівнюються до університетів. 	<ul style="list-style-type: none"> - 17 ст. – заснування коледжів вільних мистецтв; - 19 ст. – створення великих університетів; - 20 ст. – ВЗО поділяються на 6 груп: від напівпрофесійних шкіл до університетів.
--	--

Фінансування вищих навчальних закладів

<ul style="list-style-type: none"> - 94% ВНЗ фінансуються землями; - 6% ВНЗ фінансуються із центру; Навчання у державних закладах освіти безкоштовне (плата за гуртожиток, користування спортивними спорудами). Для бідних студентів тимчасова державна стипендія, половину з неї необхідно вчасно повернути. 	<ul style="list-style-type: none"> - переважно приватні заклади; фінансуються за рахунок оплати студентів за навчання, самофінансування, спонсорство; - меншість – державні; фінансуються за рахунок федерального і місцевих бюджетів.
---	--

Сучасні принципи побудови вищої освіти

<ul style="list-style-type: none"> - вищі гуманітарні школи та школи мистецтв і музики готують відповідних фахівців-магістрів; - вищі фахові школи готують дипломованих спеціалістів з інженерії, бізнесу, менеджменту (4 р); - університети: класичні, технічні – готують: магістрів, докторів наук (3-5 р.) хабілітацію (докторант – 2). 	<ul style="list-style-type: none"> - заклади післясередньої освіти: 1-3 роки з правом виконання роботи рівня техніків та вступу до коледжу на 3 курс; - місцеві і молодші коледжі: 2 роки з правом вступу на 3 курс “бакалаврських коледжів”; - коледжі вільних мистецтв: вивчення академічних дисциплін з мінімальним фаховим наповненням; - загальноосвітні коледжі: з присвоєнням ступенів бакалавра та магістра; - університети: право підготовки докторів.
---	--

Доступ громадян до освіти

<ul style="list-style-type: none"> - наявність атестату про середню освіту; - навчання переважно безкоштовне, (крім плати за гуртожиток, користування спортивними спорудами тощо). 	<ul style="list-style-type: none"> - наявність диплома заочного рівня середньої школи; - висока плата за навчання (фінансова підтримка бідних або/та кращих студентів).
--	---

Організація навчання

<ul style="list-style-type: none"> - тривалість навчання в університеті: 12 або 8 семестрів; - випускники одержують: титул дипломованого спеціаліста або 	<ul style="list-style-type: none"> - академічний рік поділяється на два семестри, протягом яких вивчаються 4-5 предметів та складаються іспити; - випускники одержують титул бакалавра або магістра, бакалаври із
--	---

<ul style="list-style-type: none"> магістра, вища кваліфікація – доктор; - оцінки: 1 (дуже добре), 2 (добре), 3 (задовільно), 4 (достатньо), 5 (недостатньо), 6 (незадовільно); - засіб контролю якості навчання: протягом року – курсовий сертифікат, за результатами семестру – іспит; - викладачі мають статус державного службовця. 	<ul style="list-style-type: none"> успішністю рівня “В” мають право вступу до магістратури; вища кваліфікація – доктор; - оцінки: А (відмінно), В (добре), С (посередньо), D (прохідна), E (незадовільно).
---	--

Навчання студентів-іноземців

<ul style="list-style-type: none"> - запит подається за рік до початку навчального року; - умови: національний атестат, визнаний Постійною конфедерацією ректорів ВНЗ Німеччини; володіння німецькою мовою на рівні DSH. 	<ul style="list-style-type: none"> - рішення про прийняття на навчання приймається за 6-12 місяців до початку семестру; - умови: національний атестат, визнаний американським ВНЗ; володіння англійською мовою на рівні оцінки 500 (TOEFL), оплата навчання.
--	--

(Розробка Анастасії Хонякіної)

Окрім розглянутих студентами зроблені й інші варіанти порівняльних поєднань двох країн. Бувало, що одна з них співпадала з країною, обраною іншою студенткою, але друга країна для порівняння була, як правило, іншою. Це використовувалось для доповнення повідомлень один одного.

Робота на лекції-бесіді здійснювалась при активній участі всіх студентів за таким планом. Кожен студент мав нагоду презентувати власну розробку, порівнюючи виділені складники системи освіти. Дехто використовував для цього наочність: слайди, комп'ютерну презентацію, відеозапис тощо. Слухачі ставили йому запитання, задовольняючи власні пізнавальні інтереси. Дехто доповнював навчальною інформацією, здобутою з посібника чи додаткових джерел або життєвого й навчального досвіду перебування в інших країнах.

Усе це спричиняло жваве обговорення переваг і недоліків, труднощів і можливостей продовження освіти кожним студентом зарубіжних ВНЗ.

Оскільки тема про зарубіжну освіту була другою в означеному навчальному курсі, то власні інтереси й мотиви, що виникали у зв'язку з нею, викликали у студентів зацікавлення до глибшого вивчення особливостей навчання за Болонською системою, викладені у подальших розділах програми й посібника.

Врешті викладач підводив підсумки обговорення особливостей освітніх систем двох країн. Студентам ставили запитання “Хто і яку країну обрав для власного майбутнього навчання?”. Це їм дуже подобалось, викликало похвалення та емоції. Можливо, саме цей момент був поштовхом до того, щоб реально задуматись над відповідними власними можливостями. Це могло стати стимулом як до

сумліннішого вивчення іноземної мови, так і до поліпшення знань з усіх навчальних дисциплін, щоб додаток до диплому був вагомим.

Наступну презентацію доцільно будувати дещо по-іншому. Наприклад, коли студент назвав країни, про освіту в яких розповідатиме, варто запитати всіх інших про все, що знають про цю країну. Можливо, мають реальний досвід чи знання освітніх систем, особливостей в'їзду, перебування в них, способу життя тощо. Це може бути як особиста інформація, так і здобута від інших людей чи інформаційних джерел. Звернення до особистого досвіду студентів завжди закладає пізнавальну мотивацію до вивчення навчального матеріалу та бажання користатися ним з особистою, а не лише навчальною метою.

Завершували лекцію-бесіду емоційним методом – діловою грою “Обери країну для власної освіти”. Саме запрошення до гри з такою назвою викликало емоційний підйом. Студенти починали радитись один з одним, зважуючи всі “за” і “проти” певного вибору.

Заявляючи про свій вибір у грі, кожен мав його, по-перше, обґрунтувати, вказуючи на певні переваги освіти чи конкретного ВНЗ в даній країні; по-друге, проаналізувати власну підготовленість до такого навчання згідно освітніх, організаційних та економічних вимог даної країни; по-третє, спрогнозувати свої особисті та професійні плани по завершенні такої освіти і здобуття ще одного зарубіжного диплома. Інші, уважно слухаючи, могли додавати власні поради щодо вирішення поставленої задачі або попереджати про можливі труднощі та радити, як їх долати. Отже, гра втягувала студентів у життєво цікаву для них уявну ситуацію, яка потребувала використання знань, здобутих під час самостійної підготовки та лекції-бесіди.

У результаті апробації заявленого підходу та методики зроблені наступні висновки. Ознайомлення студентів з нормативною базою та вимогами освітнього простору Болонського процесу дозволило виявити як навчальні, так і реальні можливості для навчання і здобуття студентами другого зарубіжного диплома. Особистісна професійна орієнтація студентів служила їм вагомим чинником для вивчення даного курсу та ймовірного застосування здобутих знань у вирішенні власних життєвих питань.

Запропонована й апробована інтерактивна технологія опанування даного змісту поглиблює мотивацію до його вивчення та зумовлює занурення студентів в уявний освітній простір Болонського процесу. Активізована таким чином навчальна діяльність студентів у свою чергу поліпшує вивчення даного курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Болонський процес у фактах і документах / Упорядники М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин.* – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с. (www.tspu.edu.ua/html/Ресурси/Кредитно-модульна система).

2. *Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко,*

Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

3. *Журавський В.С, Згуровський М.З.* Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво Політехніка”, 2003. – 200 с.

4. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя.* – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

УДК 796.412

С.М.Писаренко,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОГО ДИХАННЯ У ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Проблема довільного керування своїми вегетативними функціями в умовах сучасного прогресу, коли напружений ритм поєднується з сенсорним, інформаційним, психоемоційним і розумовим перевантаженням та гіпокінезією, повертає до себе все більшу увагу. Особливий інтерес викликає довільне регулювання диханням.

Дихання є одним із основних процесів, що дає енергію для фізичної і розумової праці, впливає на структуру руху, забезпечує нормальну життєдіяльність організму в спокої.

Людина може на власний розсуд змінювати дихання в певних рамках: дихати глибоко чи поверхнево, зовсім затримати дихання або робити різні паузи. Проте механізми саморегуляції, зокрема в дітей, не завжди надійно та економно забезпечують пристосування організму до складних умов навколишнього середовища, яке безперервно змінюється [1; 2; 3].

У момент дуже великого нервового напруження дихання у людини стає поверхневим і неритмічним, що викликає кисневу недостатність і швидку втому. Під час усного рахунку, виконання трудових процесів і нових складних рухів, які вимагають великої уваги, утруднюється дихання. При вивченні нових вправ з елементами ризику (піднімання вантажу, вправи на спортивних снарядах, стрибки в глибину і довжину, плавання) іноді у дітей “зникає” дихання навіть раніше, ніж вони приступають до їх виконання. І причина тут не у хвилюванні, а зовсім в іншому: поки дитина йде, то затримує дихання, і тому перед самим виконанням рухів вона почуває себе настільки ослабленою від нестачі кисню, що на якісне виконання вправ не вистачає сил. Такі явища у дітей трапляються і на змаганнях, і в інших складних ситуаціях [3; 6].

Довільні дихальні вправи можуть бути використані для нормалізації і вдосконалення кисневих режимів організму дітей та взаємокоординації дихання і рухів, зміцнення дихальних м'язів, поліпшення рухливості грудної клітки і діафрагми, попередження деформації грудної клітки, зниження підвищених вегетативних функцій після фізичних навантажень.

Кожна людина має навчитися правильно дихати, контролювати і утримувати дихання в нормі – навіть у момент сильної нервової напруги, а досягти цього неважко за допомогою дихальної гімнастики, вміння довільно керувати зовнішнім диханням.

Необхідно, щоб кожна дитина навчилася правильно дихати. Правильне дихання так само необхідне, як і правильне харчування. Тренування дихального апарата повинно стати для учня такою ж звичною справою, як умивання вранці [2; 5; 6].

Сучасні досягнення фізіології дихання відкривають широкі перспективи для подальшого розвитку довільного керування диханням, дозволяють розумно доповнити "میمовільні" рефлекторно-гуморальні механізми і тим самим розширити фізіологічні механізми адаптації організму людини до екстремальних факторів та перевантажень в умовах недостатньої рухової активності. Адаптація людини, змінюючи і підкорюючи своїм потребам довкілля, у той же час змінює свою власну природу, розвиває свої потенційні сили [1; 4; 5; 6].

Аналіз наукової літератури (педагогічної, методичної, медичної) свідчить, що питання розвитку правильного дихання привертало увагу багатьох дослідників, оскільки більшість хвороб організму людини пов'язані саме з порушенням процесу дихання і дефіцитом кисню. Східна медицина вважає, що здоров'я людини залежить від того, як вона зберігає і використовує дану їй від народження повітряну енергію, тому не випадкове існування різних систем дихальної гімнастики. Але незважаючи на низку досліджень, спеціальних праць, присвячених формуванню правильного дихання в школярів на уроках фізичного виховання, обмаль.

Метою нашого дослідження було вивчення показників дихальної системи у школярів на уроках фізичного виховання.

Дослідження проводилось на базі загальноосвітньої школи №2 міста Бердянська і охоплювало 40 підлітків. Критерії включення до дослідження: практично здорові підлітки (дівчата та хлопці), учні загальноосвітньої школи, вік від 14 до 17 років; критерії виключення – наявність клінічно вагомої супутньої патології. До першої групи увійшли 25 хлопців, середній вік яких був 15,6±1,2 року; до другої – 15 дівчат з середнім віком 15,8±1,2 року. Дослідження проводилося впродовж року.

Для оцінки ступеня й ефективності довільного керування диханням учнів в умовах школи ми використовували такі методи: 1) проба з довільною затримкою дихання на вдиху (проба Штанге) і на видиху (проба Генча); 2) оцінка функціонального стану системи зовнішнього дихання на основі визначення низки фактичних і належних показників та їх рівнів. Насамперед визначали за допомогою спірометра фактичні: ДО (дихальний об'єм), ЖЄЛ (життєва ємкість легень), ХОД

(хвилинний об'єм дихання), МВЛ (максимальна вентиляція легень), РОвид (резервний об'єм видиху). Встановлено, що порушення дихання, особливо у дітей, проявляється змінами статичних об'ємів легень, їх еластичних властивостей і функції дихальних м'язів; 3) статистична обробка результатів, яка проводилась за методом математичної статистики. Достовірно значущими відмінності вважались при $p < 0,05$.

У піддослідних учнів на початку дослідження дані показників ДО, МВЛ, ЖЄЛ, РОвд, проба Штанге і Генча були нижчими, що вказує на знижені резерви системи зовнішнього дихання і недостатню вентиляцію легень. Дані в табл. 1 і 2.

Таблиця 1

Дані спірографічних показників хлопців та дівчат 14-17 років (у літрах)

Показники	Групи обстежених		
	хлопці	дівчата	P
ДО	0,45 ± 0,2	0,4 ± 0,2	<0,05
ХОД	7,2 ± 0,3	6,8 ± 0,3	<0,05
ЖЄЛ	3,5 ± 0,9	3,2 ± 0,4	<0,05
МВЛ	85,0 ± 1,8	78,0 ± 2,8	<0,05
РОвид	0,8 ± 0,4	0,7 ± 0,5	<0,05

Таблиця 2

Дані показників проби Штанге та Генча хлопців та дівчат 14-17 років (в сек.)

Показники	хлопці	дівчата	P
Проба Штанге	42,0 ± 0,83	37,0 ± 1,0	<0,5
Проба Генча	30,0 ± 1,0	25,0 ± 0,82	<0,5

На основі отриманих даних ми виділили три основні типи функціональних можливостей дихання у дітей: незадовільний, задовільний і добрий.

Незадовільний тип функціональних можливостей дихання характеризується тим, що учень не володіє навичками довільного дихання і має низькі показники ЖЄЛ і МВЛ при високому ХОД.

Задовільний тип функціональних можливостей характеризується тим, що учень володіє навичками повного дихання і має показники ЖЄЛ, МВЛ і ХОД близькі до належних.

Добрий тип функціональних можливостей характеризується тим, що учень володіє міцними навичками довільного дихання при високих показниках ЖЄЛ, МВЛ і ХОД.

У процесі занять з досліджуваними групами були поставлені такі завдання: вивчити кожний елемент дихання, постійно концентруючи увагу на тій чи іншій частині дихальної системи; закріпити навичку правильного дихання, в основі якої лежить утворення робочих і рухових дихальних циклів; виховати навички керування диханням при виконанні рухів циклічної і ациклічної структури.

Процес формування навичок довільного дихання ми розподілили на три періоди. У першому періоді (6-8 занять) слід навчити диференційовано дихати для подолання дискоординації між різними

групами дихальних м язів. У другому періоді навчання (8-10 занять) засвоюються певні рухові дихальні цикли при виконанні циклічних і ациклічних вправ. Учні вчатьсь контролювати ритм і глибину дихання на основі вдосконалення пропріоцептивної чутливості дихальних м язів. У третьому періоді (5-6 занять) закріплюються і вдосконалюються навички довільного керування диханням при виконанні фізичних вправ і розумової праці. В основі успішного закріплення навичок, що розвиваються, лежить утворення робочих і рухових дихальних циклів.

Після того як учні оволодіють повним диханням у спокої, переходимо до формування в них навичок довільного керування диханням при виконанні циклічних рухів. При цьому слід враховувати те, що ритм дихання рефлексивно впливає на темп рухів. Особливо чітко виражено поєднання дихання з рухами при ходьбі, бігу, плаванні, ходьбі на лижах і т. д.

Процес навчання доцільно починати з виконання фізичних вправ, що імітують ходьбу чи біг і не викликають збільшення об'єму легеневої вентиляції. Наприклад, у положенні стоячи на носках імітують ходьбу, чергуючи згинання і розгинання в гомілковому, колінному і тазостегновому суглобах, не відриваючи носки від опори.

При виконанні циклічних вправ можна рекомендувати таку узгодженість дихання з рухами тіла. За одну фазу руху зручно прийняти кратну кількість рухів – 2, 4, 6 кроків, 2 підскоки, 2 стрибки і т.д. При ходьбі, підскоках, стрибках на місці і зі скакалкою, бігу і плаванні на кожний дихальний цикл припадає 4-6 рухів: 2-3 під час вдиху і стільки ж при видиху. Співвідношення між дихальним циклом і фазами руху залежить від частоти рухів. При повільному темпі на кожний дихальний цикл робиться 6-8 рухів: 3-4 – на вдих і 3-4 – на видих. При тривалій і швидкій роботі під час одного дихального циклу учень зможе зробити лише 2-4 кроки.

Для підвищення стійкості організму до нестачі кисню нерідко використовуємо вправи з дозованою затримкою дихання для створення кисневого дефіциту. Затримка дихання в процесі виконання фізичних вправ підвищує функціональну стійкість організму до браку кисню і до інших несприятливих змін внутрішнього середовища. Затримка дихання під час фізичних вправ викликає більше накопичення недоокислених продуктів м'язового метаболізму, збільшення гіпоксемічних і гіперканічних зрушень. Останнє підвищує, з одного боку, тканинну стійкість до подібних змін, а з іншого – вдосконалює компенсаторні реакції організму.

Вправи з дозованою затримкою дихання можуть застосовуватись на уроках фізкультури для учнів 4-11 класів з метою розвитку їх витривалості. Вправи виражаються такою схемою: 4/4:4, де цифрою 4 позначається тривалість вдиху (4 сек.) і видиху триває 4 секунди. Застосування рухових дозованих затримок дихання на вдиху при виконанні фізичних вправ дозволяє штучно створити в організмі нестачу кисню, досягти значних зрушень у внутрішньому середовищі організму при відносно невеликому обсязі й інтенсивності навантаження.

Тестування школярів проводилося на початку навчального року і в кінці, після проведених занять з фізичного виховання з систематичним застосуванням спеціальних дихальних вправ та оволодіння учнями навичками раціонального дихання. При другому тестуванні були помічені значні зміни у всіх обстежених з позитивною динамікою. Дані в таблиці 3 і 4. Зазначені показники свідчать про покращення анатомічних даних системи зовнішнього дихання (система, що відповідає за обмін газів між атмосферою і альвеолярним повітрям). Мається на увазі об'єм грудної клітини, розвиненість бронхіального дерева, альвеол легень.

Таблиця 3

Спірографічні показники школярів після застосування спеціальних дихальних вправ на уроках фізичного виховання (в літрах)

Показники	Групи обстежених		
	Хлопці	Дівчата	P
ДО	0,58 ± 0,45	0,49 ± 0,6	< 0,05
ХОД	9,36 ± 1,3	8,82 ± 1,2	< 0,05
ЖЕЛ	4,2 ± 0,55	3,8 ± 0,5	< 0,05
МВЛ	93,0 ± 1,6	89,3 ± 1,9	< 0,05
РОвид	0,9 ± 0,3	0,8 ± 0,32	< 0,05

Таблиця 4

Дані показників проби Штанге та Генча у школярів після застосування на уроках фізичного виховання спеціальних дихальних вправ (в сек.)

Показники	хлопці	дівчата	P
Проба Штанге	60,3 ± 1,8	56,0 ± 1,6	< 0,05
Проба Генча	37,0 ± 0,52	32,0 ± 0,7	< 0,05

Таким чином, аналіз показників першого тестування – до початку програми впровадження в процес фізичного виховання спеціальних дихальних вправ і другого тестування – по завершенні експериментального періоду показав значний зсув досліджуваних спірографічних показників. Дані в таблиці 5.

Таблиця 5

Динаміка спірографічних показників в процесі експериментального періоду зі школярами віком 14-17 років (p<0,05)

Показники	Зсув показників хлопці	Зсув показників дівчата
ДО	0,13 ± 0,2	0,1 ± 0,3
ХОД	2,16 ± 0,8	2,02 ± 0,9
ЖЕЛ	0,7 ± 0,3	0,6 ± 0,1
МВЛ	8,0 ± 0,2	11,3 ± 0,9
РОвид	0,1 ± 0,12	0,1 ± 0,2
Проба Штанге	18,3 ± 0,9	19,0 ± 0,6
Проба Генчі	7,0 ± 0,4	7,0 ± 0,1

Виходячи з результатів проведеного дослідження, можна стверджувати, що систематичне застосування дихальних вправ на уроках фізкультури і виконання їх учнями в режимі дня сприяє формуванню у дітей міцних навичок довільного регулювання диханням, навчанню їх

погоджувати темп і амплітуду виконаних рухів з ритмом і глибиною дихання при виконанні фізичних вправ і в процесі праці. Під впливом цілеспрямованного тренування функціональні можливості зовнішнього дихання розширюються, кисневі режими стають ефективнішими, отже, поліпшується розумова і фізична працездатність дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ермолаев О.Б., Сергиенко В.П.* Основы дыхания (Новое в жизни, науке, технике. Серия "Физкультура и спорт", № 1). – М.: Знание, 1991. – 196 с.
2. *Качашкин В.М.* Фізичне виховання в початковій школі. – М.: Просвіта, 1982. – 128 с.
3. *Кузнецова Т.Д., Левитский П.М., Язловецкий В.С.* Дыхательные упражнения в физическом воспитании. – Киев: Здоровье, 1989. – 136 с.
4. *Огієнко Т.М.* Основы здоров'я. – Харків: Країна мрій, 2003. – 224 с.
5. *Ротейберг Р.* Дитяча енциклопедія здоров'я. – М.: Фізкультура і спорт, 1996. – 188 с.
6. *Хухлаєва Д.В.* Теорія і методика фізичного виховання дітей. – К.: Вища школа, 1980. – 268 с.

УДК 378.147.2:796.412

С.Ю.Путров,
викладач
(Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова),
Л.П.Сущенко,
доктор педагогічних наук, професор
(Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Сучасний розвиток українського суспільства, який обумовив зміну освітніх і наукових парадигм, сприяв переосмисленню ролі і функцій фізичної культури студентів як здоров'язберігаючої системи, яка забезпечує формування особистого потенціалу студентської молоді. Як зазначає В.І.Григор'єв, функції фізичної культури в нових умовах виходять за традиційні межі формування фізичних якостей і навчання рухових дій, стаючи соціальним чинником відтворення одного з елементів продуктивних сил – трудових ресурсів [3, с.54]. Її соціокультурна структура є тією, що самоорганізовується у межах цілого, яке твориться суспільством і середовищем функціонування, виникає і розвивається залежно від цілого комплексу компонентів умов життєдіяльності.

При розробці здоров'язберігаючих освітніх технологій спостерігаються істотні відмінності в діючих програмах. В.Бондін,

аналізуючи існуючі здоров'язберігаючі освітні технології, зазначає, що в одних програмах має місце домінування основ медичних знань (Е.Вайнер, 1993), в інших – відображаються проблеми сім'ї і здорового способу життя (Л.Панкова, 1994), а в третій (Г.Зайців, В.Колбанов, М.Колесникова, 1994) – міститься комплекс знань з психофізіологічних і педагогічних основ здоров'я людини [1, с.15]. Аналізуючи інші підходи до проблем здоров'я людини, автори (М.Амосов, Я.Бендет, 1989; Г.Апанасенко, Л.Попова, 2000; І.Брехман, 1990; Е.Вайнер, 2002; В.Дубровській, 2001; Е.Казін, Н.Блінова, Н.Літвінова, 2000; В.Колбанов, 2000; Н.Куїнджі, 2001; В.Марков, 2001; В.Петрушин, Н.Петрушина, 2002) зазначають, що опубліковані праці і рекомендації, які містяться в них, не сприяють ефективному формуванню культури здоров'я у населення [1, с.15]. Це положення пов'язане з різними чинниками і, в першу чергу, з відсутністю теорії і методології здоров'я.

Мета дослідження – визначити основні аспекти здоров'язберігаючих освітніх технологій у фізичному вихованні студентів технічних університетів.

Теоретичний аналіз педагогічної літератури та літератури з фізичної культури свідчить, що при обґрунтуванні впливу соціокультурних, соціально-економічних і організаційно-правових чинників на статус і функції фізичної культури, специфіку її розвитку в індикативних блоках ресурсного, інформаційного і кадрового забезпечення, слід враховувати: 1) визначення інноваційного статусу фізичної культури в нових умовах, включаючи її повноваження, функції, гарантії і відповідальність; 2) розрахунок порогових значень кризовості соціально-економічного і ресурсного забезпечення, що детермінує стійкість фізичної культури до впливу зовнішніх чинників; 3) кваліметричну оцінку потенційних можливостей розвитку фізичної культури в системі вищої професійної освіти; 4) діагностику передкризового і кризового станів фізичної культури, включаючи виявлення причинно-наслідкових зв'язків і визначення індикативних діагностичних блоків; 5) розробку комплексних заходів щодо профілактики кризи; 6) обґрунтування системи моніторингу ефективності розвитку фізичної культури, включаючи визначення критеріїв ефективності [3, с.55].

З'ясуємо зміст поняття "фізичне виховання". У "Енциклопедичному словнику фізичної культури та спорту" це поняття тлумачиться як один із видів виховання в цілому, організований процес всебічного розвитку фізичних здібностей, формування та удосконалення життєво важливих рухових навичок та умінь людини. У словнику зазначається, що фізичне виховання підпорядковується загальним закономірностям суспільного розвитку, залежить від матеріальних умов життя та всієї культури суспільства, змінюється з кожним новим історичним періодом розвитку суспільства, набуваючи більшого значення у суспільному житті.

В "Українському педагогічному словнику", автором якого є С.Гончаренко, фізичне виховання розглядається як частина загального виховання; соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і

фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та умінь. Ю.Васьков визначає фізичне виховання як формування певної системи ставлення школярів до власного здоров'я, як соціальну цінність, розуміння необхідності їх розвитку та вдосконалення, формування системи ставлення до цінностей фізичної культури, до знань і вмінь. Ми розглядаємо поняття "фізичне виховання" відповідно до тлумачення, запропонованого Б.Шияном, який визначає фізичне виховання як педагогічний процес, спрямований на фізичне й духовне вдосконалення людини, оволодіння нею систематизованими знаннями, фізичними вправами та способами їх самостійного використання протягом усього життя [4, с.35]. Б.Шиян стверджує, що "фізичне виховання здійснюється для одержання бажаних адаптаційних змін у стані учнів. Але якщо розглядати у цьому процесі лише ті зміни, що відбуваються в організмі, а не в особистості загалом, то це може призвести до викривленого, надто вузького розуміння фізичного виховання" [4, с.35].

Як особливу соціальну групу, вказує О.Утишева, студентство характеризує його статус і соціальні функції, зокрема:

1. Підготовка до професійної діяльності. Ця функція виникла з існування розподілу праці відповідно до потреб суспільства. В той же час вона забезпечувала відтворювання соціальної структури суспільства.

2. Інша специфічна межа полягала в тому, що студенти походять з різних соціальних прошарків і достатньо велика частина їх під час навчання у вищому навчальному закладі переходить з однієї статусної групи в іншу (мається на увазі вертикальна мобільність).

3. Особливий характер діяльності – навчання як специфічна форма засвоєння знань у певній галузі науки, а також у накопиченні спеціальних знань і навичок для конкретної професії.

4. Специфічний спосіб життя, що визначається специфічними соціальними функціями.

Деякі вчені (В.Бондін, К.Габрієлян, С.Грімблат) присвятили особливу увагу здоров'язберігаючим технологіям, які застосовуються у вищій школі. Так, В.Бондін розглядав здоров'язберігаючі технології в системі вищої педагогічної освіти, К.Габрієлян – особливості навчання основ здоров'язбереження в неспеціалізованому вищому навчальному закладі, С.Грімблат – здоров'язберігаючі технології в підготовці фахівців.

Основною особливістю застосування здоров'язберігаючих технологій у технічному університеті є розробка науково-методичних підходів, які вирішують двоєдине завдання: навчання самозбережувальної поведінки і активації мотиваційної складової в перспективі неперервності освіти. Засоби і методи розв'язання поставлених проблем можуть бути суто педагогічними. Як зазначають К.Габрієлян, Б.Єрмолаєв та І.Кутателадзе, вирішальним напрямом здоров'язберігаючої освіти є наукове обґрунтування медико-біологічних, психологічних і соціальних механізмів, у тому числі і філософських аспектів відомих, історично апробованих і нових систем оздоровчої фізичної культури, наприклад, циклічної аеробіки і аеробіки в залі, шейпінгу, бодібілдингу, калланетіки, ушу, йоги, спортивних ігор і єдиноборства [2, с.42]. Залучення студентів технічних університетів до

системи оздоровчої фізичної культури ініціює підвищення інформованості в питаннях потенційних складових здорового способу життя: системи харчування, психорегуляції, засобів діагностики, контролю і самоконтролю тих, хто займаються ї, як наслідок, підвищення частки власних зусиль у формуванні індивідуального здоров'я. Автори зазначають, що сама по собі цінність здоров'я має не фундаментальний, а інструментальний характер [2, с.43]. Здоров'я часто є додатковим життєвим ресурсом, засобом для досягнення інших, більш значущих цілей. Турбота про здоров'я стає елементом іміджу процвітаючих, серйозних ділових людей, якісною характеристикою будь-якого професіонала. Разом з тим цінність здоров'я в уявленнях молоді генерції підвищилася, але не стала фактом свідомості, залишилася на рівні моди: реальна самозбережувальна поведінка не зазнала істотних змін.

У констатувальному експерименті респондентами виступали студенти Донецького національного технічного університету (ДНТУ), Запорізького національного технічного університету (ЗНТУ), Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут" (НТУ"ХПІ").

Дані анкетування показали, що із 128 студентів першого курсу ЗНТУ лише 21,78% респондентів мають спортивні розряди. 25,78% студентів віддають перевагу навчальній програмі з фізичного виховання оздоровчої спрямованості; 18,75% – професійно-прикладної спрямованості; 55,47% – спортивної спрямованості. Мотиву фізичного вдосконалення надають перевагу 35,16% опитаних студентів першого курсу ЗНТУ, мотиву дружньої солідарності – 8,59%, мотиву необхідності відвідування занять – 10,16%, мотиву суперництва – 10,94%, мотиву наслідування – 3,91%, мотиву намагання досягти спортивних результатів – 16,41%, процесуальному мотиву – 0,78%, ігровому мотиву – 13,28%, мотиву комфортності – 0,77%.

Дані анкетування показали, що із 65 студентів першого курсу ДНТУ лише 7,69% респондентів мають спортивні розряди. 27,69% студентів віддають перевагу навчальній програмі з фізичного виховання оздоровчої спрямованості; 44,62% – професійно-прикладної спрямованості; 27,69% – спортивної спрямованості. Мотиву фізичного вдосконалення надають перевагу 7,69% опитаних студентів, мотиву дружньої солідарності – 6,15%, мотиву необхідності відвідування занять – 44,62%, мотиву суперництва – 12,31%, мотиву наслідування – 7,69%, мотиву намагання досягти спортивних результатів – 13,85%, процесуальному мотиву – 4,62%, ігровому мотиву – 3,08%, мотиву комфортності – 0,00% студентів.

Результати анкетування свідчать, що із 47 студентів першого курсу НТУХПІ лише 27,66% респондентів мають спортивні розряди. 44,68% студентів віддають перевагу навчальній програмі з фізичного виховання оздоровчої спрямованості; 34,04% – професійно-прикладної спрямованості; 21,28% – спортивної спрямованості. Мотиву фізичного вдосконалення надають перевагу 46,81% опитаних студентів, мотиву дружньої солідарності – 6,38%, мотиву необхідності відвідування занять – 6,38%, мотиву суперництва – 12,77%.

Таблиця 1

**Показник кількості студентів перших курсів
технічних університетів України, опитаних щодо
спрямованості навчальної програми з фізичного виховання (%)**

№ п/п	Спрямованість навчальної програми	ЗНТУ 128 чол.	ДНТУ 65 чол.	НТУХПІ 47 чол.
1.	Оздоровча	25,78	27,69	44,68
2.	Професійно-прикладна	18,75	44,62	34,04
3.	Спортивна	55,47	27,69	21,28

Аналіз даних таблиці 1 свідчить, що найвищий показник кількості студентів, які віддають перевагу навчальній програмі з фізичного виховання оздоровчої спрямованості, має Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут" (відповідно – 44,68% студентів). Найвищий показник кількості студентів, які віддають перевагу навчальній програмі професійно-прикладної спрямованості, має Донецький національний технічний університет (відповідно – 44,62% студентів).

Таблиця 2

**Показник кількості студентів перших курсів технічних університетів
України, опитаних щодо мотивів занять фізичним вихованням (%)**

№ п/п	Мотив	ЗНТУ 128 чол.	ДНТУ 65 чол.	НТУХПІ 47 чол.
	Фізичного вдосконалення	35,16	7,69	46,81
	Дружньої солідарності	8,59	6,15	6,38
	Необхідності відвідування занять	10,16	44,62	6,38
	Суперництва	10,94	12,31	12,77
	Наслідування	3,91	7,69	0,00
	Намагання досягти спортивних результатів	16,41	13,85	14,89
	Процесуальний	0,78	4,62	2,13
	Ігровий	13,28	3,08	6,38
	Комфортний	0,77	0,00	4,26

Результати анкетування, подані у таблиці 2, свідчать про те, що найвищий показник кількості студентів, які віддають перевагу мотиву фізичного вдосконалення, має Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут" (відповідно – 46,81% студентів). Найвищий показник кількості студентів, які віддають перевагу мотиву необхідності відвідування занять, має Донецький національний технічний університет (відповідно – 44,62% студентів). Найвищі показники кількості студентів, які віддають перевагу мотивам намагання досягти спортивних результатів та ігровому, має Запорізький національний технічний університет (відповідно – 16,41% і 13,28% студентів).

Отже, можна констатувати той факт, що з позицій сьогодення здоров'язберігаючі освітні технології сприяють підвищенню якості педагогічного процесу, його модифікації, гнучкості і толерантності до різних видів і організаційних форм фізкультурно-спортивної діяльності студентів.

Програма навчання студентів основ здоров'язбереження, формування культури самозбереження, виховання активності щодо

здоров'я є відкритим, творчим процесом, який обмежується ціннісними орієнтирами суспільства і домінуючими світоглядними установками. Він визначається рівнем розвитку сучасних систем оздоровчої фізичної культури, кинезіологічних технологій і низкою суб'єктивних чинників, зокрема, взаємозв'язком культивованих систем оздоровчої фізичної культури та індивідуальних особливостей особистості студента, кваліфікацією викладачів технічних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондин В.И.* Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №10. – С. 15-18.
2. *Габриелян К.Г., Ермолаев Б.В., Кутателадзе И.О.* Особенности обучения основам здоровьесбережения в неспециализированном вузе // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №11. – С. 42-43.
3. *Григорьев В.И.* Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №2. – С. 54-61.
4. *Шиян Б.М.* Теорія і методика фізичного виховання школярів. – Тернопіль: Богдан, 2001. – Ч. 1. – 272 с.

УДК 796.42

С.В.Зубов,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З БІГУ

Фахівець з фізичного виховання та спорту повинен уміло користуватися всім арсеналом різноманітних методів та методик сучасної педагогіки і психології під час вирішення практичних завдань. Легка атлетика широко представлена у програмах фізичного виховання учнів і молоді, в планах підготовки з різних видів спорту, в професійній підготовці. Учителю фізичної культури має володіти професійними знаннями з методики навчання і тренування у легкій атлетіці, вміти застосовувати ці знання у своїй професійній діяльності. Під час вивчення дисципліни "Легка атлетика з методикою викладання" студенти отримують різнобічну підготовку з усіх напрямків майбутньої фахової діяльності. Основна мета навчального модуля з "Легкої атлетики з методикою викладання" – формування професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої роботи вчителя фізичної культури, ознайомлення з різними засобами і методами легкої атлетики та застосування їх на практиці з різними верствами населення. На практичних заняттях студенти опановують техніку окремих видів легкої

атлетики і техніку виконання підготовчих і спеціальних вправ. Основним їх змістом є: стрибки, багатоскоки, метання, біг на короткі і середні дистанції на принципах багатоборної підготовки і розвитку необхідних швидкісно-силових якостей. Однією з форм організації навчального процесу у ВНЗ в сучасних умовах є самостійна практична підготовка до професійної діяльності, яка разом з теоретичною підготовкою створює підґрунтя для повноцінної професійної освіти. Практична самостійна підготовка спрямована на формування та закріплення системи навичок.

Для успішного їх виконання майбутні вчителі фізкультури не тільки повинні володіти на достатньому рівні теоретичними знаннями і вміннями в галузі фізичної культури, а й мати хороше здоров'я, високу працездатність і відповідну фізичну, спортивно-технічну підготовку [3, с.112]. Найбільш вагомий внесок у формування професійних навичок майбутнього фахівця з фізичної культури вносить така універсальна фізична підготовленість, як швидкісно-силова. За визначенням теоретиків фізичного виховання (Ю.Верхошанський, Н.Озолін та ін.), це здатність підтримувати необхідні силові характеристики рухової дії, що стосуються насамперед інтенсивності динаміки та форми в оптимальних режимах. У сучасному спорті швидкісно-силові здібності набувають особливого значення. Таку ж важливу роль відіграє і спеціальна фізична підготовка студентської молоді під час занять фізичними вправами. Завдання спеціальної фізичної підготовки полягає насамперед в інтенсифікації режиму роботи організму в умовах тренування, щоб наблизитись чи навіть перевершити ті функціональні параметри моторики, що характерні для змагальної діяльності (Ю.Верхошанський, 1988). Як свідчать наші спостереження, до початку педагогічної практики на 3-4 курсах більшість студентів вдається сформувати зазначені якості. Але водночас майбутнім педагогам доводиться долати численні труднощі, до яких вони не завжди адекватно підготовлені. Одна з них – це те, що більшість студентів не може оволодіти технікою легкоатлетичних вправ насамперед через недостатній рівень їх швидкісно-силової підготовленості.

Ефективність і цілеспрямованість розвитку швидкісно-силових якостей досягаються тоді, коли сам спортсмен знає конкретні характеристики своїх рухів при виконанні змагальної вправи й орієнтується на них при виборі і виконанні спеціальних вправ. У цьому випадку можна індивідуально дібрати засоби, що відповідають специфіці виявлених спортсменом якостей в основній змагальній вправі.

Проблема пошуку шляхів оптимального співвідношення кількісних і якісних параметрів технічної і фізичної підготовки спортсменів з метою підвищення рівня досягнень в окремих видах спорту завжди привертала увагу дослідників (Ю.Верхошанський, В.Дьячков, Л.Матвеев, Н.Озолін, Б.Платонов, В.Філін та інші). Сучасна спортивна практика переконливо демонструє виняткові фізичні можливості людини, які водночас співвідносяться зі складною технікою. При цьому особливо варто підкреслити, що фізичні якості знаходяться в прямій відповідності з вольовими, що виявляється в здатності атлета як розвивати ці якості, так і

реалізувати їх, мобілізувати власні сили й енергію на досягнення чітко поставленої мети [6, с.346]. Зрозуміло, що такий напрямок не може бути прийнятим в системі професійної підготовки вчителя фізичної культури, де провідним завданням сьогодні є озброєння студентів знаннями, підвищення їх працездатності та фізичної підготовленості, практичне засвоєння спеціальних навичок з техніки виконання фізичних вправ.

За таких умов постановки завдань, якісні показники техніки фізичних вправ, такі, як темп, ритм, періодичність напруження і скорочення м'язів, амплітуда і напрямок відповідних рухів, які так необхідні для ефективного прискореного зростання основних фізичних якостей, залишаються найбільш проблемними в підготовці студентів. У науковій і методичній літературі спостерігаються, на нашу думку, односторонній розгляд взагалі цього питання, відсутність комплексного підходу, що є основою направленої удосконалення сили, швидкості, витривалості, гнучкості й спритності [2; 4; 5]. Крім цього, потрібно зазначити відсутність єдиної думки щодо реалізації основного принципу фізичної підготовки – чергування навантаження й відпочинку у вибіркового розвитку фізичних здібностей.

Мета дослідження – експериментально обґрунтувати: по-перше, ефективність дії на кінцевий результат в залежності від рівня досконалості техніки рухів у бігових вправах і швидкісно-силової підготовленості студентів; по-друге, пошук оптимального співвідношення кількісних параметрів технічної і фізичної підготовленості.

Під час проведення практичних занять з легкої атлетики впродовж навчального року нами було проведено дослідження визначення кількісних та якісних параметрів при навчанні техніки бігу і ступеня їх впливу на кінцевий результат спеціальної підготовки студентів. Методи дослідження – педагогічні спостереження і педагогічний експеримент – обов'язкове додержання правильної структури рухів під час виконання фізичних вправ. У процесі розвитку та вдосконалення як фізичних якостей, так і рухових навичок застосовувалися такі методи: перервні (повторний, перемінний, інтервальний, круговий) і безупинні (рівномірний і перемінний). У швидкісно-силовій підготовці широко застосовувався повторний метод із двома варіантами динамічних дозованих зусиль, що викликали необхідний прояв максимальних зусиль при виконанні спеціальних бігових і стрибкових вправ. При удосконаленні в техніці, і особливо при побудові нового ритму рухів ефективним може бути методичний прийом, коли окремі елементи чи змагальну вправу в цілому виконують у сполученні навантажених чи полегшених умов зі звичайними. Наприклад, біг з побіжним вітром в обидва боки, біг у опори, метання снарядів різної ваги, обтяження на різні частини тіла (манжети, пояси) у сполученні зі звичайними умовами. У цих випадках використовується ефект післядії, реакція "свіжих слідів" при виконанні основної змагальної вправи [2; 6; 7]. Організація проведення занять під час навчання і тренування, особливо для сполучення удосконалення в техніці бігу та розвитку витривалості, сили й інших фізичних якостей, використовувався метод колового тренування. Воно передбачало виконання серії з

6-12 різних вправ із заданим відпочинком між ними, 3-5-разове повторення цієї серії з великим інтервалом відпочинку для відновлення. Під час експерименту спрямованість на комплексний розвиток фізичних якостей здійснювалась за допомогою спеціальних вправ з розділу "Біг на короткі і середні дистанції", які виконувались за екстенсивно-повторним методом. Залежно від рівня підготовленості спортсмена і методів тренування використовувалися змагальні, спеціально-підготовчі і загально-підготовчі вправи у визначених співвідношеннях.

При навчанні техніки рухів і її удосконаленні використовувалися методи виконання вправ вроздріб і в цілому, з поясненням, аналізом і самоаналізом, показом, демонстрацією і самостійними завданнями студентам. На відміну від інших видів легкої атлетики, основами техніки бігу володіють усі студенти. Біг, на перший погляд, це досить прості рухи, але вони життєво необхідні і мають велике гігієнічне та освітньо-виховне значення. Під час бігу одностороння фаза руху ногою чергується з фазою польоту, вертикальні коливання загального центру маси тіла більші, ніж під час ходьби. У бігу беруть участь ті ж м'язові групи, що й при ходьбі, проте амплітуда і частота рухів значно більші й вимагають сильнішого напруження. [5, с.155]. Найбільше навантаження припадає на ноги. Активна динамічна робота під час бігу позитивно впливає на діяльність серцево-судинної і дихальної систем та поліпшує обмін речовин. Фізіологічне навантаження регулюється тривалістю, темпом бігу, чергуванням ходьби й бігу.

Спеціальні види бігу відрізняються від однойменних видів ходьби наявністю фази польоту та більшою динамічністю рухів. Але це не спрощує, а ускладнює завдання навчання, тому що усунути окремі сформовані помилки буває складніше, ніж освоїти нові рухові навички [1; 4; 5; 6; 7]. Насамперед необхідно добре ознайомитися з особливостями бігу кожного, що займається, визначити недоліки і причини їхнього виникнення. Студентам пропонується пробігти кілька разів відрізки 60-100 м з різною швидкістю. Бувають випадки, коли вони демонструють гарний, природний біг, що не вимагає майже ніяких коректив. Значно частіше в тих, що займаються виявляється ціла низка недоліків. Найбільш типовими з них є: 1) недостатній винос стегна махової ноги вперед і нагору, відсутність активного просування таза вперед; 2) зменшується довжина кроку і виникають помилки в постановці ноги на доріжку через недостатню силу м'язів живота, передньої поверхні стегна, повздошно-поясничного м'яза і неправильне виконання сформованої навички. Для усунення цього недоліку рекомендуються вправи для розвитку сили відповідних м'язових груп: підйом стегном різних обтяжень, біг з високим підніманням стегна та ін. Для освоєння руху рекомендуються такі вправи: а) спираючись на опору прямими руками, прийняти кут нахилу тулуба 55-70°, передня нога, що стоїть, зігнута в колінному суглобі, інша нога випрямлена, відведена назад і злегка торкається носком ґрунту; вивести уперед відставлену ногу, згинаючи її в колінному суглобі з одночасним виведенням таза і випрямленням опорної ноги; вправа виконується в повільному, а потім середньому темпі; б) ходьба з неглибокими випадами й активним

виведенням таза і коліна вперед; вправа виконується в повільному темпі; в) ходьба з високим підніманням стегна; одночасно з підйомом стегна за рахунок активного просування таза нагору виконується стрибок на опорній нозі на 1-1,5 м; вправа виконується в середньому темпі; г) біг із прискоренням через набивні м'ячі, покладені на доріжці (відстань між набивними м'ячами поступово зростає і доходить до величини нормального бігового кроку); 3) неповне відштовхування. Нога не цілком розгинається в колінному і гомілковостопному суглобах. Зменшуються довжина кроків і швидкість бігу. Для усунення помилки рекомендується виконувати вправи для розвитку сили ніг, стрибкові вправи, біг у гору; 4) надмірне закидання гомілки назад після відштовхування. У результаті ускладнюється винос стегна і порушується ритм бігу. Помилку дозволяє виправити наступна вправа: стоячи боком до опори, імітувати рух ноги при бігу – стегно ноги, що знаходилося далі від опори, піднімається догори, одночасно підтягуються гомілка і стопа, що потім загрибаючим рухом опускається на доріжку; розслаблена стопа виконує коловий рух, злегка торкається ґрунту передньою частиною стопи біля опорної ноги; 5) постановка ноги на доріжку перед проекцією ЗЦВ на п'яту. У бігу на середні і довгі дистанції помилкою є напружений біг на носках без опускання ноги на всю стопу в момент вертикалі. При такій постановці ноги збільшуються гальмуючі сили. Помилки усуваються шляхом бігу босоніж по трав'яному чи піщаному ґрунті, бігу з акцентом над піднімання нагору передньої частини стопи при її постановці на ґрунт, біг у гору; 6) неправильна постановка стоп (біг по двох рівнобіжних лініях, розведення носків назовні), у результаті чого виникає зайве розгойдування тулуба. Для усунення помилки рекомендується біг на відрізках 50-100 м по прямій лінії з точною постановкою стоп; біг у "коридорі" з натягнутими на рівні пліч бігуна мотузками. Вправи виконуються в середньому, а потім у швидкому темпі; 7) збільшений нахил тулуба чи згинання його в тазостегновому суглобі, що утруднює підйом стегна, викликає зайву напругу м'язів спини і плечового пояса. Помилкою є відсутність необхідного нахилу відхилення тулуба назад. Це не дозволяє правильно виконати відштовхування, викликає скорочення довжини. Щоб уникнути цього, виконується біг у повільному і середньому темпі з трохи відведеними назад плечима з палкою, покладеною за спину, через зігнуті в ліктях руки, використовується повторне пробігання різних відрізків під наглядом викладача. Крім того, до початку бігу необхідно стежити за правильною поставою.

Щоб усунути помилки при бігу, рекомендується імітація рухів рук на місці перед дзеркалом у темпі з великою амплітудою, що поступово прискорюється. Спочатку доцільно виконувати рухи, взявшись за мотузку чи скакалку, покладену на плечі. Зайва м'язова напруженість при бігу призводить до зниження швидкості і швидкого стомлення. Для того щоб уникнути цього, варто виконувати вправи на розслаблення, біг з "вимиканням". Після зростання швидкості бігу спортсмен злегка акцентує виконання відштовхування в сполученні з підйомом стегна і миттєво розслаблює ногу при опусканні її на доріжку. Рекомендовано використовувати вправи: а) біг із прискоренням на відрізках від 60 до

120 м (нарощування швидкості необхідно припиняти у випадку появи помилки в техніці руху); б) біг “накатом”: набравши максимальну швидкість, “вимикнутися” і бігти, докладаючи мінімум зусиль, до повної зупинки. Вправа служить своєрідним критерієм оцінки техніки бігу. Спортсмени, що володіють гарною технікою, пробігають 40-50 м після “вимикання” зусиль. У бігунів, що мають істотні недоліки в техніці, зупинка настає через 20-30 м. В міру усунення недоліків з техніки бігу по прямій приступають до навчання бігу в повороті. З цією метою виконується біг із прискореннями по віражах з різним радіусом. Варто поступово зменшувати радіус, створюючи підвищені труднощі. Необхідно також навчитися вибігати з віражу на пряму без втрати швидкості; в) з положення стоячи, той, хто займається, плавно збільшує нахил тулуба вперед і швидко починає біг у той момент, коли відчує, що більше не в змозі утримуватися на місці; виконання стартового розгону з положення з опорою на одну руку; біг з високого старту по відмітках з поступовим нарощуванням довжини кроків; г) спеціальні вправи бігуна: дріботливий біг, біг, високо піднімаючи стегна, біг стрибками з ноги на ногу (30-50 м), біг зі зміною темпу (20-30 м x 2 -3 рази), біг з прискоренням на 60-80 м з бігом по інерції на 30-50 м; д) біг з прискоренням по прямій, на відрізках 60-80 м із швидкістю, наближеною до максимальної на вході в поворот, виході з повороту; е) перемінний біг на відрізьку 200 м 50/50 м з високою швидкістю і по інерції до середньої.

Як свідчить практика, під час виконання підготовчих і спеціальних вправ ми спостерігаємо у студентів недосконалу рухову культуру, що виявляється в порушенні постави, обмеженні рухливості в суглобах і хребті, нерівномірному розвитку сили м'язів, у розподілі м'язових зусиль, недостатній координації рухів тощо. Доцільно під час самостійних занять студентів постійно звертати увагу на техніку бігу. Кожний студент, знаючи свої слабкі та сильні сторони у технічній і фізичній підготовленості та орієнтуючись на завдання, зазначені в програмі, зможе легко дібрати ті вправи, які йому потрібні.

У контрольній групі на розвиток основних фізичних якостей виділялась однакова кількість часу, тоді як в експериментальній групі заняття мали акцентоване спрямування на вдосконалення в техніці бігу різними варіантами (варіативний метод). Наприклад: м'який біг виконується так само, як і м'який крок, з мінімальними коливаннями по вертикалі; перекатний біг виконується еластичними поштовхами з невеликими коливальними рухами по вертикалі; гострий біг виконується з незначним просуванням вперед внаслідок випрямлення поштовхової ноги у фазі польоту і різким та гострим згинанням вільної ноги вперед; широкий біг виконується енергійними поштовхами із значним просуванням вперед та невеликим нахилом тулуба. В польоті поштовхова нога випрямляється, а вільна згинається вперед. У фазі польоту приймається положення випаду; пружний біг виконується почерговими вертикальними поштовхами з дуже незначним просуванням вперед у фазі польоту ноги і тулуб випрямлені; біг кроком виконується почерговими сильними поштовхами однієї і махом іншої

прямої ноги. Це стрибки кроком, які чергуються один з одним, біг з підніманням прямих ніг вперед, назад та в сторону, біг схресним кроком вперед та в сторону, біг, який чергується зі стрибками і танцювальними кроками. Крім вищезазначених видів бігу, використовуються біг із закиданням гомілок назад, біг, високо піднімаючи стегна, біг на прямих ногах, біг стрибками. Всі ці вправи в залежності від підготовленості виконуються з різною амплітудою, темпом, зміною ритму, на різній довжині відрізків бігу.

Для корекції педагогічного впливу у фізичній і технічній підготовці студентів використовувалися методи візуальної оцінки і тестування. Оцінка рівня фізичної і технічної підготовленості студентів у контрольній та експериментальній групах здійснювалась за підсумками модульно-рейтингового контролю, які передбачають виконання студентами комплексів фізичних вправ і визначалися як середньо арифметичне за формулою: $R_i = \sum R/n, \text{с.п.}$, де R_i – підсумкова рейтингова оцінка за виконання студентом комплексу фізичних вправ; R с.п. – оцінка за результатами тестування окремої фізичної вправи; $n, \text{с.п.}$ – кількість фізичних вправ, які входять до комплексу спеціальної підготовки даного розділу (теми). Умови виконання тестів: на виконання фізичної вправи із комплексу спеціальної підготовки дається 3 спроби, враховується краща з них.

Оцінювання технічної підготовленості студентів під час виконання бігових вправ здійснювалося за трибальною шкалою, де оцінка “3” виставлялася, якщо вправа була виконана згідно з ритмоструктурою рухів правильно, без напруги; “2”, якщо вправа виконана за структурою та динамікою рухів правильно, але не зовсім розкуто; спостерігалася дещо зайва або недостатня амплітуда; “1”, якщо вправа виконана, але з 1-2 порушеннями в окремих фазах рухів.

Аналіз отриманих результатів і експертної оцінки показав, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення у фізичній підготовленості учнів та поліпшилися всі її показники. Переконаючою була оцінка експериментальної групи, де візуальна оцінка техніки виконання бігових вправ була досить високою, а ознаки порушень майже вдвічі стали малопомітними або зникли зовсім.

У результаті проведеного дослідження виявлено, що під час виконання спеціальних вправ з метою удосконалення в техніці бігу треба особливо уважно слідкувати за координацією рухів, за своєчасним та активним включенням і виключенням м'язів – згиначів і розгиначів стегна, гомілки, ступні. Намагатися більш ефективно використовувати час занять. Наприклад, в інтервалах відпочинку виконувати вправи, які потребують менших фізичних зусиль (вправи на розтягування і розслаблення м'язів), або іншого напрямку (опрацювання техніки будь-якого руху або розучування нового). У процесі фізичного виховання формувати в студентів аналітичне ставлення до техніки виконання фізичних вправ (загально- і спеціально-підготовчих).

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайзер С.Р. Это помогает обучению // Физическая культура в школе. – 2001. – №7. – С. 27-28.
2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. – М.: ФиС., 1988. – 268 с.
3. Зубов Є.В. Формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – С. 104-112.
4. Ковальчук Н. Формування культури рухів засобами вправ з ходьби та бігу // Фізичне виховання в школі. – 2003. – №2. – С. 10-11.
5. Озолин Н.Г. Легкая атлетика. – М.: ФиС., 1992. – 310 с.
6. Платонов В.Н. Теория спорта. – К.: Вища школа, 1987. – 362 с.
7. Тер-Ованесян А.А. Педагогические основы физического воспитания. – М.: ФиС., 1978. – 168 с.

УДК 37.032.056

Н.В.Чухланцева,
викладач,
(Запорізький національний
технічний університет),
Л.Є.Шестерова,
кандидат наук з фізичного виховання
і спорту, доцент
(Харківська державна академія фізичної
культури та спорту)

МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ І СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

За останні роки, в нашій країні відбулась зміна орієнтації суспільних відносин. Життя ставить перед майбутніми фахівцями нові завдання, які потребують переосмислення змісту і організації вищої освіти. Рівень підготовки фахівців має відповідати не тільки стану суспільних і виробничих відносин, але й забезпечувати їх здатність швидко адаптуватися у процесі оновлення і зміни економічної і виробничої сфер країни, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, творчо і самостійно мислити. Цю проблему потрібно вирішувати як при побудові освіти в цілому, так і при побудові змісту кожної навчальної дисципліни, зокрема фізичного виховання.

Науково-технічний прогрес призвів до значного збільшення механізації і автоматизації виробничих процесів. З'явилися нова, більш сучасна техніка і технологія виробництва. Це призвело до зниження фізичного навантаження на фахівця. В той же час значно збільшилась інтенсивність і напруженість праці, підвищилась індивідуальна відповідальність інженера за результат його виробничої діяльності. Все

це в значній мірі відноситься і до транспортної галузі, автомобілебудівного виробництва. У таких умовах велике значення надається професійно-прикладній фізичній підготовці студентів (Р.Раєвський, 2005; В.Ільїніч, 1999; А.Фурманов, 2003).

Зростаючі вимоги до якості знань, набутих вмій і навичок випускників вищих навчальних закладів, є неминучим наслідком науково-технічного прогресу. Особливу актуальність набуває завдання підготовки кадрів нової формації в сфері транспорту і автомобілебудування. Процес модернізації системи вищої професійної освіти зумовлює звернення до пошуку альтернативних рішень. Одне з них міститься в переході від соціальної концепції курсу "Фізична культура" до природознавчої, яка базується на здоровому способі життя. Досягти високого професіоналізму, вміння плідно працювати, самостійно приймати зважені та ефективні рішення в теперішній час неможливо без оволодіння методами здорового способу життя, оздоровчих технологій і знань з професійно-прикладної фізичної підготовки. Технологічний підхід до ППФП студентів транспортних спеціальностей має забезпечувати формування в процесі навчання професійно важливих якостей інженера-транспортника, прикладних знань, умінь і навичок, які будуть допомагати йому швидко адаптуватися до виробничих умов і підвищити рівень професійної надійності.

Сучасна наука за останні роки збагатилась теоретичними дослідженнями оптимізації процесу професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців в умовах швидкого зростання рівня інформації, зміни і вдосконалення техніки і технологій (А.Дяченко, 1997; Ю.Новицький, 1997; О.Малімон, 1998; Г.Іванова, 2000; А.Драчук, 2001; С.Савчук, 2002; В.Філінков, 2003). У наведених роботах автори висловлюють багато цінного і корисного, але наукові знання в них потребують систематизації, структуризації, адаптаційної обробки, доповнення методами, засобами і прийомами, за допомогою яких вони зможуть комплексно вирішувати проблеми всебічної професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Нині психофізичні особливості професійної підготовки фахівців усіх інженерно-транспортних спеціальностей ще недостатньо досліджені. Відсутній узагальнюючий перелік основних професійно важливих психофізичних якостей, недостатньо розроблена методика їх виховання. Необхідно розробити і впровадити в навчальний процес і повсякденне життя студентів модель рухової активності, яка буде стрижнем їх режиму навчання, побуту і відпочинку. Дослідники вказують, що психофізичний компонент професійної діяльності і його місце в трудовому процесі зростає [4]. Зміна функціональної ролі людини в сучасному виробничому процесі, підкреслює В.Ільїніч (1999), потребує спрямованої психофізичної підготовки, тому що зменшення долі звичайної фізичної праці зовсім не знімає вимог до психофізіологічної підготовленості працівників, хоча й подекуди змінює її структуру.

Формування професіонала відбувається на тлі діяльності, при включенні в яку людина входить з індивідуальними, тільки їй притаманними властивостями нервової системи, психофізіологічними показниками, рівнем

розвитку фізичних якостей і працездатності, станом здоров'я. Використання індивідуального підходу і правильний вибір психофізіологічних критеріїв дозволяють ефективно керувати психофізичною готовністю майбутніх фахівців до професійної діяльності [3]. Проблема формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою має велике значення, тому що життєдіяльність людини в сучасному суспільстві неможлива без надбання звичок здорового способу життя.

Дослідження мотивації студентів показали, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку відсутності великих здібностей. Однак у зворотному напрямку цей фактор не спрацьовує, ніякий рівень високих здібностей не компенсує відсутність навчального мотиву. На пасивне ставлення студентів до фізичної культури і низький рівень сформованості здорового способу життя вказують С.Путров, Л.Сущенко, 2006; А.Драчук, 2005; А.Домашенко, 2002; Г.Цибіз, 2004.

З огляду на те, що практично не існує офіційних вимог до фізичної підготовки інженера, становлення спеціаліста під час навчання у вищому навчальному закладі має базуватися на джерелах, які б відповідали критеріям культури і сприяли формуванню і корекції культури рухової активності, потреби в ній студентів і засобами засвоєного ними потенціалу фізичної культури. Емпіричне вивчення мотивів студентів технічних ВНЗ по відношенню до фізкультурної діяльності (С.Путров, Л.Сущенко, 2006) виявило наявність їх невеликої кількості та слабого зв'язку з навчально-професійними мотивами.

Метою дослідження стало на основі анкетування визначити рівень усвідомлення студентами транспортних спеціальностей ЗНТУ необхідності розвитку фізичних і психологічних якостей особистості фахівця транспортної галузі.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення літературних джерел, анкетування студентів транспортного факультету ЗНТУ.

У грудні 2006 року нами було проведено анкетування 109 студентів транспортного факультету Запорізького національного технічного університету, які навчаються за спеціалізаціями "Автомобільний транспорт", "Транспортні системи" "Транспортні системи вантажних перевезень та логістичне управління на транспорті промислових підприємств", "Автомобільний транспорт", з метою визначення ставлення студентів транспортних спеціальностей до ППФП.

При опитуванні студентів транспортного факультету ЗНТУ нами виявлена відсутність у них елементарних уявлень про вимоги до стану здоров'я, рухової підготовленості та працездатності, які ставить перед ними їх майбутня спеціальність. Багато з них заперечували саму можливість впливу факторів ППФП на ефективність оволодіння спеціальністю і на майбутню професійну діяльність (63,3%). У той же час можливість здійснення профілактики та корекції професійних захворювань засобами фізичної культури не заперечували 74,32% респондентів. Приблизно половина опитаних студентів (55,04%) вважали, що цілеспрямована фізична підготовка впливає на

формування організаційних здібностей. 42,21% опитаних студентів на прохання описати умови майбутньої праці відповіли "не знаю", хоча на питання про можливість розвитку професійно важливих фізичних якостей ствердно відповіли 24,77% опитаних.

Водночас найбільш частими навчально-професійними мотивами у опитаних студентів ЗНТУ 1-3 курсів спостерігалися мотиви фізичного вдосконалення (35,16% на 1 курсі) і необхідності відвідування занять на 2-3 курсі (21,2% і 28,32% відповідно). Студенти вважали, що необхідно спрямовувати навчальний процес з фізичного виховання на професійно-прикладну фізичну підготовку (18,75% першокурсників і 22,28% другокурсників) [6].

Анкетування показало недостатній рівень знань студентів з питань професійно-прикладної фізичної підготовки. Таким чином, проведені дослідження показали неефективність чинної навчальної програми. Більш того, для підвищення ППФП необхідне поєднання різнобічного комплексу показників фізичного розвитку студентів (на думку фахівців, які вважають найбільш об'єктивними в оцінюванні практичної підготовленості студентів результати контрольних тестувань на певних етапах за показники, необхідні для ППФП). На думку ж самих студентів, згідно з проведеним анкетуванням, потрібно вносити корективи в навчальний процес з фізичного виховання.

За даними проведеного анкетування, професійно важливою якістю особистості 47,7% респондентів вважали цілеспрямованість, 13,76% – на перше місце ставили самостійність, 11% респондентів першорядним для себе відзначили дисципліну, 9,17% – ініціативність, і лише 7,33% і 2,75% – найбільш важливим для себе вважали витримку і рішучість відповідно. Інша динаміка простежується на 2-3 місцях. Так, важливим для себе на другому місці 23,85% опитаних відзначили наполегливість, 16,51% – витримку, 14,67% – самостійність. Такі якості особистості, як дисципліна та рішучість рівнозначні (по 13,76% відповідно), 12,84% респондентів на друге місце ставили рішучість і лише 10,09% віддавали перевагу цілеспрямованості. На третьому місці превалює така якість особистості, як наполегливість (20,18%), 16,51% – відповідає рішучості, 14,67% – цілеспрямованості і такі якості, як дисципліна, ініціативність, витримка і самостійність відзначили 12,84%, 11% і 9,17% опитаних студентів відповідно.

Для успішної майбутньої роботи за фахом студенти вважали найбільш необхідними такі фізичні якості, як витривалість (42,2%), координація (15,59%), швидкість (13,76%), спритність (12,84%), гнучкість (6,42%), сила (5,5%). На другому місці за ступенем важливості були відзначені респондентами швидкість (22,01%), витривалість (20,18%), спритність (18,34%), сила (16,51%), координація (14,67%), гнучкість (10,09%).

На третьому місці респонденти віддали перевагу координації (22,93), швидкості (21,1%), гнучкості та силі (11,92% і 11% відповідно), витривалості (8,25%) і менш важливою вважали спритність (2,75%).

Серед професійно важливих психічних якостей фахівця, 30,27% студентів на перше місце поставили увагу, 22,01% респондентів –

оперативне мислення, 13,76% – спостережливість, 12,84% – чуття простору, 9,17% і 8,25% – чуття часу і емоційну стійкість відповідно, довготривалу пам'ять вважали важливою лише 4,57% і оперативну пам'ять всього 1,83% респондентів. На друге місце за ступенем важливості анкетовані поставили увагу – 25,68%, оперативну пам'ять – 21,1%, оперативне мислення – 14,67%, спостережливість – 13,76%, довготривалу пам'ять – 10,09%, емоційну стійкість – 8,25%, практично неважливими вважали студенти чуття часу і простору (4,58% і 1,83% відповідно). Інша динаміка спостерігається при визначенні третьої за ступенем важливості якості. Так, для 19,26% опитаних – це спостережливість, 16,51% – оперативна пам'ять, 15,59% – довготривала пам'ять, 14,67% – оперативне мислення. Такі ж психічні якості, як чуття часу, емоційна стійкість і увага рівнозначні (по 10,09% відповідно). Чуття простору на третє місце поставили тільки 4,58% опитаних студентів.

Це загалом відповідає дійсності, адже згідно з даними анкетування, проведеного нами серед працівників автомобільних підприємств та Запорізького автомобілебудівного заводу, в професійній діяльності необхідні такі фізичні якості: загальна витривалість і координація рухів – 39,77%, швидкість – 29,55%, спритність – 12,5%, сила та гнучкість – по 9,09%.

Фахівці, які в більшості працюють у колективі, серед важливих психічних якостей називали комунікабельність, стійкість до стресів, урівноваженість, витримку. Найважливішими ж, на їх думку, є пам'ять, розподіл та обсяг уваги.

Результати дослідження дали змогу зробити такі висновки: 1) основними мотивами відвідування занять фізичною культурою у студентів ЗНТУ є отримання заліку з дисципліни та активний відпочинок від аудиторної праці; лише 35,26% респондентів вважають, що вправи сприяють їх фізичному вдосконаленню; 2) анкетування показало, що найбільш важливими якостями особистості інженера-транспортника студенти вважають цілеспрямованість (47,7%), наполегливість (23,85%), рішучість (23,85%); фізичними якостями – витривалість (42,2%), координацію (15,59%), швидкість (13,76%); психічними якостями – увагу (30,27%), оперативне мислення (22,01%), спостережливість (13,76%); 3) порівняльний аналіз даних анкетування студентів та фахівців-транспортників свідчить про те, що вони загалом однаково оцінюють важливість тих чи інших якостей, притаманних інженеру-транспортнику.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку програми ППФП фахівців транспортної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Домашенко А.В. Прогностична динамічна модель фізичного виховання студентської молоді в період оновлення суспільства в Україні // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2002. – №23. – С. 3-10.

2. Драчук А.І. Соціально психологічний портрет студентів за роки становлення України як самостійної держави // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – №4. – С. 84-86.

3. Егорычев А.О. Основы педагогической технологии управления психофизической подготовкой студентов к профессиональной деятельности // Теорія і практика фізичного виховання. – 2004. – №2. – С. 184-189.

4. Ильинич В.И. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И.Ильинича. – М.: Гардарики, 1999. – 448 с.

5. Полянський В.П. Теоретико-методические основы совершенствования прикладной физической культуры (ее содержания и форм) в современном обществе: Автореф. дис. ... докт. наук. – М., 1999. – 62 с.

6. Путров С.Ю., Сущенко Л.П. Мотиви до занять фізичним вихованням студентів технічного університету // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / За ред. проф. С.С.Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), – 2006. – №4. – С. 125-128.

7. Фурманов А.Г. Оздоровительная физическая культура: Учеб. для студентов вузов / А.Г.Фурманов, М.Б.Юспа. – Мн.: Тесей, 2003. – 528 с.

8. Цибіз Г.Г. Новації у навчальному процесі з фізичного виховання // Зб. наук. пр. VII Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 57-59.

УДК 796.42

Т.М.Половінкіна,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет),
Ю.В.Чулакова,
магістрантка
(Гуманітарний університет "ЗІДМУ")

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ВЕГЕТО-СУДИННОЮ ДИСТОНІЄЮ У СПЕЦІАЛЬНІЙ МЕДИЧНІЙ ГРУПІ

Вегето-судинна дистонія (ВСД) – розповсюджена форма патології, що спостерігається переважно в дітей старшого віку, підлітків і молодих осіб, значно рідше в осіб старше 40 років. Основний контингент хворих – люди працездатного віку. В основі розвитку ВСД у більш ніж 72% підлітків лежить таке явище, як детренованість, пов'язана зі зниженням адаптації до фізичних навантажень і, на жаль, зі звільненням їх лікарями від фізичних навантажень, у першу чергу від занять фізкультурою. Хоча, слід зазначити, що протипоказань до занять фізкультурою в підлітків із ВСД, за рідкісним винятком, практично немає. Тому пошук засобів, які можуть використовуватися на заняттях спеціальної медичної групи (СМГ) зі студентами з ВСД є дуже актуальним [3; 6; 8].

Вегето-судинна дистонія – це вазомоторне порушення, що супроводжується діскоординованими реакціями на різних ділянках судинної системи. ВСД – стан, обумовлений порушеннями вегетативної регуляції серця, судин, внутрішніх органів, залоз внутрішньої секреції, пов'язаними з первинними чи вторинними відхиленнями в структурі і функції центральної і периферичної нервової системи. За даними ряду авторів [1; 5; 6], вона зустрічається майже у 60% людей віком від 16 до 25 років. Досить часто ВСД зустрічається у жінок.

Як наголошують автори [1; 2; 7], ця проблема має не тільки медичне, але також соціально-економічне і загальнолюдське значення, оскільки це захворювання спостерігається переважно у людей працездатного віку. Основними засобами відновлення при ВСД є корекція режиму дня, правильне харчування, здоровий спосіб життя, рухова активність, широко використовуються масаж, ЛФК, фітотерапія, психорегуляція.

Накопичено великий досвід з реабілітації підлітків за допомогою дозованих фізичних навантажень [2; 4; 7] – фізичної реабілітації, висока ефективність якої базується на стабілізуючому ВНС дії фізичного навантаження. Усуваючи гипокінезію і пов'язане з нею явище детренованості, ми маємо можливість поступово, дозовано підвищувати адаптацію до фізичних навантажень, тобто досягати оптимальної ефективності впливу засобів фізичної реабілітації на сбалансованість вегетативної нервової системи. Але робіт, присвячених реабілітації ВСД саме у СМГ майже не спостерігається.

Метою нашої роботи було: вивчення засобів фізичної реабілітації, які застосовуються при вегето-судинній дистонії та оцінка ефективності їх застосування при ВСД у студентів спеціальної медичної групи

Завдання нашого дослідження: 1) дібрати засоби фізичної реабілітації при вегето-судинній дистонії для студентів, які займаються у спеціальній медичній групі; 2) оцінити ефективність запропонованих нами засобів фізичної реабілітації при ВСД.

Ми застосували такі методи дослідження: аналіз літературних джерел, метод педагогічного експерименту, медико-біологічні методи дослідження (методи дослідження функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи: проби Штанге, Генчи, ортостатична проба та проба з гіпервентиляцією), метод математичної статистики (за критерієм Стьюдента).

Дослідження було проведене в період з жовтня 2006 року по лютий 2007 року на базі Запорізької медичного коледжу. У дослідженні брали участь 12 студентів (дівчата), що займаються у спеціальній медичній групі, віком 17-19 років з діагнозом – ВСД (гіпертензивна форма).

Протягом експерименту (жовтень 2006 р. – лютий 2007 р.) нами проводилися заняття з фізичного виховання в спеціальній медичній групі з 12 студентками з діагнозом ВСД двічі на тиждень по 45 хвилин. Заняття проводилися нами за програмою фізичного виховання з урахуванням діагнозу студенток. Додатково ми включили в заняття спеціальні комплекси вправ, а також навчання рекомендованих вправ для самостійного виконання двома, навчання методів самомасажу,

рекомендації щодо зміни режиму дня та відпочинку, здорового способу життя, харчування, використання засобів фітотерапії.

Засобами фізичного виховання в спеціальних медичних групах були дозовані фізичні вправи (елементи легкої атлетики, спортивних ігор (волейболу та баскетболу), гімнастики, плавання), також природні чинники і раціональний, гігієнічно обґрунтований режим роботи та відпочинку, що забезпечує оздоровчий вплив на організм і виключає формування шкідливих звичок.

Схема заняття не відрізнялася від загальноприйнятої, воно складалося з трьох частин: підготовчої, основної і завершальної. Підготовча частина тривала до 20 хв. і складалася головним чином із загальнорозвивальних вправ, що виконуються в середньому і повільному темпі; в основній частині проводилося навчання лише одного виду руху, використовувалися вправи середньої інтенсивності, елементи спортивних ігор, застосовувалися також спеціальні вправи, характер яких залежав від захворювання – ВСД; завершальна частина тривала близько 5-7 хв. містила повільну ходьбу, дихальні вправи, вправи на виховання правильної постави, на розслаблення м'язів і на увагу.

Враховуючи діагноз – ВСД, ми спочатку давали фізичне навантаження на дрібні і середні групи м'язів з метою поліпшення периферичного кровообігу, потім – на крупніші – для тренування серцевого м'яза. Найбільш ефективні в цьому відношенні вправи на витривалість (ходьба, біг, плавання тощо), що виконуються без надмірної напруги, з поступовим збільшенням навантажень.

Ми ретельно стежили за реакцією серцево-судинної системи на фізичне навантаження. У перший місяць занять ми допускали частіше пульсу до 105-110 уд/хв., потім, по мірі адаптації серця до навантаження, – до 140-150 уд/хв. Після виконання інтенсивніших вправ ми робили паузи відпочинку.

Оскільки у всіх учнів у СМГ був діагноз ВСД (гіпертензивна форма), в них були протипоказання до певних видів фізичних вправ. Ми виключили із занять різкі нахили голови, різкі зміни положення тіла, вправи з натуженням, затримкою дихання, віси вниз головою, кувирки. Для поступового тренування функції вестибулярного апарату ми включили в заняття вправи на рівновагу і на координацію рухів, а для зниження підвищеного тону артеріальних судин – вправи на розслаблення і дихальні вправи.

На початку та в кінці дослідження ми зняли показники функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем. Далі ми математично обробили отримані результати, які представлені у таблицях 1-3.

Таблиця 1

Середні показники функціонального стану дихальної системи

Показник	На початку дослідження	В кінці дослідження	Різниця	Критерій Стьюдента (t розрах.)
Проба Штанге, сек.	31,42±1,80	37,42±2,03*	6,0	2,23
Проба Генче, сек.	22,0±0,81	24,75±0,82*	2,75	2,37

*при $p < 0,05$

Як показують результати, представлені в табл. 1 середні показники у пробі Штанге та Генче, які характеризують функціональний стан дихальної системи, змінилися таким чином. У пробі Штанге ми спостерігаємо збільшення середнього часу затримки дихання на вдиху в кінці експерименту на 6,0 сек. (з $31,42 \pm 1,80$ сек. на початку експерименту до $37,42 \pm 2,03$ сек. в кінці експерименту). У пробі Генче ми також бачимо збільшення середнього часу затримки дихання на видиху в кінці експерименту на 2,75 сек. (з $22,0 \pm 0,81$ сек. на початку експерименту до $24,75 \pm 0,82$ сек. в кінці експерименту). Статистична обробка результатів показала вірогідність різниці між середніми обох показників на початку та в кінці дослідження при $p < 0,05$ (t розрах. $> t$ гр., при t гр. = 2,18), що свідчить про не випадковість різниці між результатами та ефективність обраних засобів реабілітації.

Таблиця 2

**Середні показники ортостатичної проби
(приріст показників між в. п. сидячи та стоячи)**

Показник	Зміна показників на початку дослідження	Зміна показників в кінці дослідження	Різниця	Критерій Стьюдента (t розрах.)
ЧСС, уд./хв.	$+22,83 \pm 0,41$	$+16,33 \pm 0,56$	6,5	9,37
САТ, мм. рт. ст.	$+18,5 \pm 0,59$	$+13,42 \pm 0,67$	5,08	5,67
ДАТ, мм. рт. ст.	$+7,5 \pm 0,63$	$+3,4 \pm 0,73$	4,1	4,2

*при $p < 0,05$

Як показують результати, представлені в табл. 2 середні показники у ортостатичній пробі протягом експерименту також покращилися. Ми спостерігаємо зменшення приросту середнього показника ЧСС в кінці експерименту на 6,5 уд./хв. (з приросту ЧСС на $22,83 \pm 0,41$ уд./хв. на початку експерименту до $16,33 \pm 0,56$ уд./хв. в кінці експерименту). Ми також бачимо зменшення середніх показників приросту як САТ так і ДАТ в кінці експерименту. Приріст середнього показника САТ у ортостатичній пробі на початку експерименту складав $18,5 \pm 0,59$ мм. рт. ст., а в кінці експерименту зменшився на 5,08 мм. рт. ст. і вже складав $13,42 \pm 0,67$ мм. рт. ст. Щодо ДАТ, то приріст його середнього показника у ортостатичній пробі на початку експерименту складав $7,5 \pm 0,63$ мм. рт. ст., а в кінці експерименту зменшився на 4,1 мм. рт. ст. і вже складав $3,4 \pm 0,73$ мм. рт. ст. Статистична обробка результатів показала вірогідність різниці між середніми результатами всіх показників на початку та в кінці проведеного дослідження при $p < 0,05$ (t розрах. $> t$ гр., при t гр. = 2,18, t розрах. = 9,37 (ЧСС), 5,67 (САТ), 4,2 (ДАТ)), що свідчить про не випадковість різниці між результатами, що в свою чергу доводить ефективність обраних засобів відновлення і їх позитивний вплив на стан серцево-судинної системи, а саме показники ЧСС та АТ, та її реакцію на зміну положення тіла.

Таблиця 3

Середні показники ЧСС у пробі з гіпервентиляцією

Дослідження	ЧСС, уд./хв.			Приріст ЧСС, %
	Спокій	Гіпервентиляція	Приріст	
Початок	$78,08 \pm 1,15$	$125 \pm 1,68$	$46,92 \pm 1,09$	60,02
Кінець	$77,67 \pm 1,17$	$118,08 \pm 1,3$	$40,42 \pm 1,22^*$	52,04

*при $p < 0,05$

Як показують результати, представлені в табл. 3 середні показники у пробі з гіпервентиляцією протягом експерименту також покращилися. Так, приріст ЧСС на початку експерименту складав $46,92 \pm 1,09$ уд./хв., що становило 60,02% від вихідних показників, що є різким підвищенням ЧСС за ступенем підвищення пульсу (у спокої $78,08 \pm 1,15$ уд./хв. та при гіпервентиляції $125 \pm 1,68$ уд./хв.), а в кінці експерименту цей показник знизився до 52,04% від показника ЧСС у спокої, що є значним підвищенням ЧСС за ступенем підвищення пульсу і різниці між результатами спокою та гіпервентиляцією становила вже $40,42 \pm 1,22$ уд./хв. (у спокої $77,67 \pm 1,17$ уд./хв. та при гіпервентиляції $118,08 \pm 1,3$ уд./хв.). Статистична обробка результатів показала вірогідність різниці між середніми показниками приросту ЧСС при гіпервентиляції на початку та в кінці дослідження при $p < 0,05$, що свідчить про не випадковість різниці між результатами та ефективність обраних засобів реабілітації.

Аналіз змін всіх отриманих показників свідчить про вірогідність різниці між отриманими результатами на початку та в кінці дослідження у всіх вимірних пробах (проба Штанге, Генче, ортостатична проба та проба з гіпервентиляцією). І хоча ці показники виходять за межі норми, ми спостерігали покращення реакції серцево-судинної системи на зміну положення тіла, гіпервентиляцію, тенденцію покращення показників дихальної системи в пробах Штанге та Генче. Тому ми можемо зробити висновок про ефективність застосованих засобів фізичної реабілітації на заняттях спеціальної медичної групи та їх позитивний вплив на показники серцево-судинної та дихальної системи у студентів з ВСД, а також про необхідність комплексного застосування засобів фізичної реабілітації у заняттях СМГ при ВСД та обов'язкову безперервність процесу реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аббакумов С.А., Ильина О.В., Сапожников В.В. Тактика лечения и дифференциальная терапия нейрциркуляторной дистонии // Российский мед. журнал. – 1998. – №3. – С. 17-20.
2. Вейн А.М., Колосова О.А., Яковлев И.А. Неврозы (клинико-патогенетические аспекты, диагностика, лечение и профилактика). – М.: Медицина, 1995. – 231 с.
3. Вегетативные нарушения. Клиника. Диагностика. Лечение / Под ред. А.М.Вейна. – М.: Медицина, 1998. – 752 с.

4. Ганджа І.М. Деякі зауваження щодо номенклатури та лікування артеріальних гіпертензій // Український мед. часопис. – 2000. – №4(8). – С. 102-103.

5. *Заболевания* вегетативной нервной системы // А.М.Вейн, И.И.Вознесенская, В.Л. Голубев и др. / Под ред. А.М.Вейна. – М.: Медицина, 1991. – 624 с.

6. *Методические* указания по диагностике нейроциркуляторной дистонии у лиц призывного возраста / Авторы: В.Д.Сыволап, В.В.Гайдук, В.Г.Еремеев и др. – Запорожье, 1999. – 21 с.

7. *Пащенко В.Г.* Оздоровлення і реабілітація студентів на ВСД // Наукова Міжнародна конференція “Наука. Олімпізм: здоров’я, реабілітація”. – Луганськ, 2003. – Вип. 1. – С. 170-172.

8. *Сидоренко Г.И.* Нейроциркуляторная дистония // Международный медицинский журнал. – 2003. – №1. – С. 22-27.

УДК 796.412+613.955

Г.Л.Воскобойнікова,
кандидат фармацевтичних наук, доцент,
Н.М.Самсутіна,
викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

НАУКОВІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З АКВААЕРОБІКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

В умовах загострення екологічної кризи в Україні і світі з кожним роком усе актуальнішою є проблема оздоровлення підростаючого покоління: дітей, підлітків та студентської молоді. Особливої значущості набувають розроблення і впровадження програм занять оздоровчою фізичною культурою з використанням науково-методологічних основ її організації, найбільш раціональних і доступних засобів та методів.

Систематичні заняття оздоровчою фізичною культурою вдосконалюють адаптаційні механізми організму, знімають нервово-психічну перенапругу, поліпшують процеси обміну речовин, покращують загальний фізичний стан і розвиток організму [2]. Оздоровча фізична культура все ширше застосовується як засіб профілактики і лікування багатьох хвороб і насамперед серцево-судинних – гіпертонії, атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, у розвитку яких не останню роль відіграє низька тренуваність серця сучасної людини в зв'язку з нестачею рухової активності. З величезного арсеналу засобів фізкультури найбільш позитивний ефект мають тривалі вправи аеробного характеру [1; 4; 5].

Цими та іншими мотивами пояснюється величезний інтерес людей до оздоровчої аеробіки. Використання аеробних вправ особами різного віку, рівня підготовленості і стану здоров'я дозволяє вважати їх найбільш раціональними видами масової фізичної культури. Тому

оздоровча аеробіка в останні роки набула величезного розвитку і популярності у всіх країнах світу, продовжуючи зберігати першість з популярності серед різних верств населення [3].

Усе частіше з'являються нові види аеробіки з метою задовольнити різні фізкультурно-спортивні й оздоровчі інтереси. Набули поширення так звані аеробні види занять: “аквааеробіка”, “акваданс”, “акваформінг” та ін.

За певних умов поєднання з аеробікою комплексу водних процедур сприяє оздоровчому ефекту, формуванню мотивацій займатися оздоровчою фізкультурою. В той же час, як засіб фізичного виховання, ці методи вимагають науково-методичного забезпечення: визначення методичних принципів і правил, урахування особливостей як організації занять, так і умов виконання різних вправ, вивчення їх дії на організм людей різного віку.

Нами розроблена методика заняття з фізичного виховання з елементами оздоровчих інновацій для основних груп студентів вищих навчальних закладів. В основу цієї методики покладено елементи аеробіки та аквааеробіки.

Методична розробка комплексного заняття з фізичного виховання для студентів I-II курсів педагогічних ВНЗ

Тема: “Гімнастика. Інноваційні засоби занять оздоровчої спрямованості: аеробіка та аквааеробіка.”

Мета: “Підвищення якісних показників кардіореспіраторного потенціалу та фізичної підготовленості студентів за допомогою засобів оздоровчих інноваційних технологій.”

Місце проведення: зал сухого плавання, басейн.

Завдання: 1) ознайомити з вправами та методикою складання комплексу з аквааеробіки; 2) повторити комплекс вправ з аеробіки; 3) сприяти розвитку силових якостей, координації рухів, гнучкості; 4) сприяти підвищенню кардіореспіраторного потенціалу студентів; 5) формувати свідоме ставлення до здорового способу життя, збереження та зміцнення особистого здоров'я.

Таблиця 1

Хід заняття

№ з/п	Зміст заняття	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
І	Підготовча частина	20 хв	Проводиться в залі сухого плавання
1.	Шиккування, привітання, повідомлення завдань заняття.	1-2 хв	В одну шеренгу за зростом
2.	Вимірювання пульсу	1хв	Норма 70-85 уд/хв
3.	Ходьба	30сек	Дистанція 2 кроки
4.	Різноманітні види ходьби: - на носках; - на п'ятках; - на зовнішньому боці стопи; - на внутрішньому; - закидаючи гомілку	2 хв	Руки на поясі. Темп ходьби середній

5.	1-4-4 підскоки (галоп) з правої ноги; 5-8-4 підскоки з лівої	30сек	Руки зігнуті в ліктях
6.	Біг	30сек	Темп середній
7.	Біг з високим підніманням стегна	20м	Виконується по діагоналі залу
8.	Біг із закидуванням гомілки	20м	Виконується по діагоналі залу
9.	Біг з винесенням прямих ніг вперед	20м	Виконується по діагоналі залу
10.	Біг схресно правим та лівим боком	20мх2	Виконується по діагоналі залу
11.	Біг у повільному темпі	1хв	По периметру залу
12.	Ходьба	1хв	Відновити дихання
13.	Вимірювання пульсу	1хв	
14.	Перешиккування	30сек	В колону по 4 поворотом у русі
15.	В.п. – руки до плечей; 1 – руки вгору, піднятися на носках; 2 – в.п.;	8 разів	Потягтися як можна вище
16.	В.п. – ноги нарізно, руки в сторони; 1 – правою рукою торкнутися лівої, праву ногу на носок; 2 – в.п.;	8разів	Потягнутися як можна далі в кожний бік
17.	В.п. – ноги нарізно, руки за головою; 1 – поворот тулуба вправо, праву руку в сторону; 2 – в.п. 3-4 – те ж в інший бік	8разів	Виконувати з повною амплітудою, руки не згинати
18.	В.п.- ноги нарізно, руки в сторони; 1 – нахил вправо, лівою рукою торкнутися правої; 2 – в.п.;	8 разів	Потягнутися якомога далі в кожний бік
19.	В.п. – ноги нарізно, руки перед грудьми, пальці переплетені, долонями всередину; 1 – нахил прогинаючись, руки вперед, долонями назовні; 2-3 – пружинити; 4 – в.п.	4 рази	Прогинатися в грудному відділі хребта.
20.	В.п. – широка стійка, руки на поясі; 1 – присід на правій; 2-3 – пружинити; 4 – в.п.;	8 разів	Слідкувати за поставою, ногу не згинати.
21.	В.п. широка стійка правою. 1 – присід на правій, руки на коліно; 2-3 – пружинити; 4 – поворот на 180° 5-8 – те ж з іншої ноги.	8 разів	Ногу позаду не згинати.
22.	В.п. ноги нарізно, руки вгору.	8 разів	Ноги не згинати.

	1 – нахил до правої ноги; 2 – в.п.;		
	3-4 – теж до іншої.		
23.	В.п. – руки на поясі; 1 – стрибок на праву; 2 – підскок на правій; 3-4 – теж на іншу ногу.	32 рази	Темп швидкий.
24.	В.п. – руки в сторони; 1 – підскок на правій, ліву зігнути, руки на коліно; 2 – в.п.;	32 рази	Темп швидкий.
	3-4 – те ж з іншої ноги.		
25.	Ходьба на місці.	30 сек.	Темп середній.
II.	Основна частина.	40 хв.	Проводиться в басейні.
1.	В.п. ноги нарізно, руки на поясі; 1 – нахил голови вправо; 2 – в.п.;	4 рази	Слідкувати за диханням.
	3-4 – те ж в інший бік.		
2.	В.п. – ноги нарізно, руки до плечей. 1-4 – 4 колові рухи руками вперед, піднімаючись на носки; 5-8 – те ж назад.	4 рази	Виконувати з повною амплітудою.
3.	В.п. – ноги нарізно, руки вперед. 1 – нахил прогинаючись, руки під водою в сторони; 2 – в.п.	8 разів	Обличчя не занурювати.
4.	В.п. – ноги нарізно, руки в сторони. 1 – нахил вправо, лівою рукою коловий рух перед собою; 2. – в.п.;	8 разів	Рух рукою виконувати, занурюючи її під воду.
	3-4 – те ж в інший бік.		
5.	В.п. – ноги нарізно, руки за головою; 1 – поворот вправо, руки в сторони; 2 – в.п.;	8 разів	Слідкувати за диханням.
	3-4 – те ж в інший бік.		
6.	В.п. – руки в сторони; 1 – крок правою вбік, руки схресно правою; 2 – приставити ліву, руки в сторони; 3-4 – те ж в інший бік.	8 разів	Руки не згинати.
7.	В.п. – ноги нарізно, руки в сторони; 1 – мах зігнутою лівою – руки на коліно; 2 – в.п.;	16 разів	Темп середній.
	3-4 – те ж з правої.		
8.	В.п. – ноги нарізно, руки в сторони; 1 – зігнути гомілку назад, долоні – на стопу; 2 – в.п.;	16 разів	Слідкувати за поставою.
	3-4 – теж іншою ногою.		
9.	Біг на місці.	1 хв.	Рухи ногами та руками з повною

			амплітудою.
10.	В.п. – руки на поясі; 1 – мах зігнутою правою в сторону; 2 – в.п.; 3-4 – те ж лівою.	16 разів	Коліно з води.
11.	В.п. – руки в сторони; 1 – мах правою вбік; 2 – в.п.; 3-4 – те ж лівою.	16 разів	Ногу не згинати, носок з води.
12.	В.п.-основна стійка; 1-4- 4 стрибки на двох; 5-8- 4 стрибки на правій; 8-12- 4 стрибки на лівій; 12-16- 4 стрибки на двох	4 рази	Слідкувати за диханням, руки зігнуті в ліктях.
13.	В.п. – ноги нарізно; 1 – стрибок з групуванням. 2 – в.п.	16 разів	Колінами торкатися грудей.
14.	Біг на місці.	1 хв.	В повільному темпі.
15.	Утримання тіла на воді в положенні лежачи на спині.	1 хв.	Слідкувати за диханням.
16.	В.п. – упор позаду біля бортика, ноги вперед. 1-4 – перемінне згинання та розгинання ніг.	16 разів	Носок з води.
17.	В.п. – упор позаду біля бортика, ноги вперед-нарізно; 1 – ноги схресно правою; 2 – в.п.; 3-4 – те ж лівою.	16 разів	Ноги не згинати, носок з води.
18.	Біг по мілководдю.	1.5-2 хв.	В швидкому темпі.
19.	Плавання кролем на грудях.	2x25 м	В швидкому темпі.
20.	Плавання брасом.	25 м.	В повільному темпі.
21.	Плавання на спині за допомогою одних ніг.	25 м.	В повільному темпі.
III.	Заключна частина.	10-12 хв.	В залі сухого плавання.
1.	Дихальні вправи	2-3 хв.	На місці.
2.	В.п. – сидячи на гімнастичній лаві, ноги нарізно, руки в сторони; 1 – нахил до правої, руки вперед; 2 – в.п.; 3-4 – те ж до лівої.	8 разів	Ноги не згинати.
3.	В.п. – сидячи на гімнастичній лаві, ноги нарізно, руки вгору; 1-3 – пружинні нахили прогнувшись; 4 – в.п.	8 разів	Слідкувати за диханням (1-3 – видих, 4 – вдих).
4.	В.п. – ноги нарізно правою, руки на пояс; 1 – присід на лівій – нахил до правої; 2-3 – пружинити; 4 – В.п.	8 разів	Праву ногу не згинати.

5.	В.п. – ноги нарізно лівою, руки на пояс; 1 – присід на правій – нахил до лівої; 2-3 – пружинити; 4 – В.п.	8 разів	Ліву ногу не згинати.
6.	В.п. – ноги нарізно, руки вгору. 1-4 – послідовне розслаблення м'язів верхнього плечового поясу, та нижніх кінцівок.	4-6 разів.	Розслаблення виконувати послідовно починаючи з променевозап'ястних, ліктьових суглобів, закінчуючи, встрякуванням нижніх кінцівок
7.	Шиккування, вимірювання ЧСС, підбиття підсумків заняття, повідомлення домашнього завдання та організований вихід із зали.	1-2 хв.	Показник пульсу не повинен перевищувати 10% від вихідного.

Ефективність розробленої методики підтверджують результати експериментальних досліджень (мал. 1).

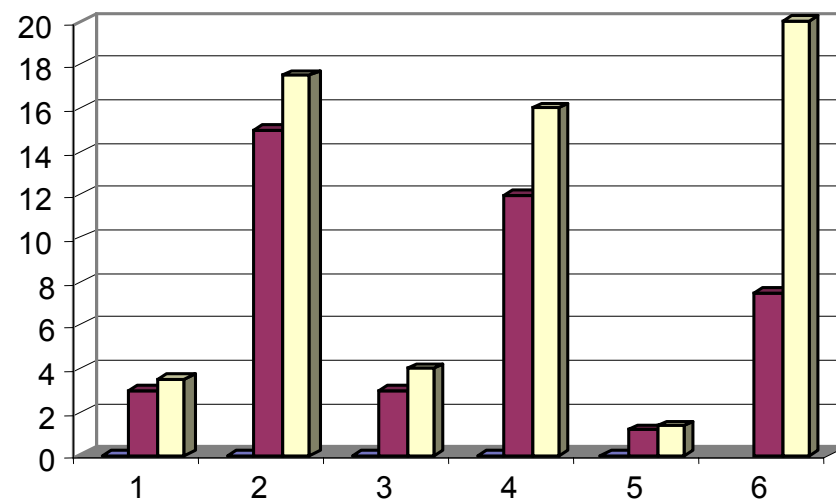


Рис. 1. Діаграма порівняльного аналізу фізичних показників стану здоров'я студентів після трьох місяців занять аквааеробікою
Ряд 1 – зміцнення опорно-рухового апарату;
Ряд 2 – гнучкість суглобів;
Ряд 3 – зміцнення м'язового корсету та корекція постави;
Ряд 4 – кардіо-респіраторний потенціал;
Ряд 5 – зміцнення імунної системи;
Ряд 6 – адаптаційний потенціал.

У ході дослідження ми дійшли таких висновків: 1. Розробка і впровадження програм організації занять оздоровчою фізичною культурою з використанням науково-методологічних основ сприяють удосконаленню курсу фізичного виховання у вищих навчальних закладах, оздоровленню студентської молоді. 2. Валеологічне тестування фізичних показників стану здоров'я студентів є необхідним критерієм ефективності впровадження інноваційних методик оздоровчої фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Воскобойнікова Г.Л.* Валеологічна освіта, культура, виховання, перспективи розвитку // Рідна школа. – 2006. – №6. – С. 26-27.
2. *Медико-біологічні основи валеології: Навчальний посібник* / Під ред. П.Д.Плахтія. – Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2000. – 408 с.
3. *Плахтій П.Д.* Фізіологічні основи фізичного виховання і спорту. Тестові завдання: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ КПДПІ, 1997. – 128 с.
4. *Плахтій П.Д.* Фізіологія людини. Ч. II. Обмін речовин і енергозабезпечення м'язової діяльності: Навч. посібник. – Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ КПДУ, 2000. – 218 с.
5. *Плахтій П.Д.* Гігієна фізичного виховання: Навч. посібник. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2003. – 245 с.

УДК 796:51

Н.А.Гончаренко,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА ОРГАНІЗМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПІШИХ ТУРИСТИЧНИХ ПОХОДІВ

Туризм – один із важливих засобів активного відпочинку [2].

Подорожуючи, люди ознайомлюються з природними багатствами, історичними і культурними пам'ятками. Правильно проведена подорож зміцнює здоров'я людини, загартовує організм, розвиває силу, спритність, витривалість, ініціативу, мужність, дисциплінованість, сприяє підвищенню трудової активності [3; 4].

Туристичні походи проводяться в формі походів вихідного дня, багатоденних подорожей, навчально-тренувальних зборів і туристичних експедицій. Залежно від способу подорожування, походи поділяються на піші, гірські, водні, лижні, велосипедні і комбіновані [2].

Загальна фізична підготовка є основою спеціальної підготовки туриста. Без підтримання її на високому рівні неможливо досягти успіхів у засвоєнні і вдосконаленні техніки різних видів туризму. В процесі загальної фізичної підготовки важливо різносторонньо розвивати основні фізичні якості: силу, витривалість, швидкість [3; 4].

Спеціальна фізична підготовка забезпечує оволодіння специфічними навичками, технікою певного виду туризму. Одночасно в процесі її мають розвиватися і ті фізичні якості, котрі особливо важливі для цього виду туризму. Так, для туриста-пішохода особливо значущими є сила і витривалість рук і ніг. Кожному туристові для активного пересування необхідне хороше рівномірне дихання. Фізична підготовка повинна бути безперервною впродовж року [2; 4].

Важливість рухової активності для розвитку і формування молоді сумнівів не викликає. Загальновідомо, що її дефіцит у житті людини негативно відбивається на функціонуванні її організму [1], тоді як будь-який вид динамічної активності дає позитивні результати. Особливо уваги заслуговує самодіяльний туризм як вид рухової активності, що позитивно впливає на зміцнення здоров'я, моральну вихованість молодого покоління [3; 5].

Метою нашого дослідження було вивчення впливу фізичного навантаження на організм студентської молоді в умовах піших туристичних походів.

Студенти, які займалися у секції туризму, склали експериментальну групу. Контрольною слугувала група студентів-однокурсників, віднесених до основної медичної групи, які ні туризмом, ні спортом узагалі не займалися.

Щороку у перших числах вересня студенти обох груп проходили тестування. У них знімали показники фізичного розвитку, фізичної підготовленості та деякі фізіологічні показники. Нижче ми подаємо динаміку лише силових показників (табл. 1).

Аналіз результатів експериментальних досліджень показав, що силові показники студентів при вступі до ВНЗ тримались майже на одному рівні. Та вже через рік у студентів експериментальної групи вони вигідно відрізнялись від таких самих показників у однокурсників контрольної групи. Приріст кожного з них за рік у студентів експериментальної групи бів відчутно вищим у порівнянні зі студентами контрольної групи. Так, якщо у хлопців експериментальної групи приріст показника станової сили за рік склав 21,2%, то в однокурсників контрольної групи він склав 16,1%. У 18-річних хлопців приріст вивченого показника склав відповідно 19% та 14%, у 19-річних – відповідно 18,4% та 13,1%.

Аналогічна, але менш виразна динаміка показника станової сили спостерігалася і у дівчат. Так, у 17-річних дівчат приріст показників станової сили за аналогічний період часу склав відповідно 14,9% та 13,1%, у 18-річних – відповідно 8,3% та 5,5% і у 19-річних – відповідно 5,6% та 3,5%.

Про силову витривалість судили за показниками віджимання від підлоги (у хлопців), від гімнастичної лави (у дівчат) та за часом утримання кута у висі на перекладині (утримання ніг під кутом не менше 75°). Дані в таблиці 2.

Слід зазначити, що динаміка показників силових витривалості зберігає ту ж тенденцію. Так, якщо у хлопців 17-19 років з експериментальної групи приріст показника віджимання від підлоги

склав у середньому 29,6%, то у студентів контрольної групи він склав 16,58%. Аналогічна картина мала місце і у дівчат.

Динаміка показника утримання кута у висі зберігає ту ж тенденцію. Таким чином, проведена робота показала, що піші туристичні походи з елементами похідного побуту та фізичними навантаженнями позитивно вплинули на представлені силові показники. Аналіз захворюваності студентів на простудні захворювання показав, що їх кількість у студентів експериментальної групи значно менша у порівнянні з ровесниками контрольної групи.

Таблиця 1

Показники станової сили

Групи	Дівчата	Показники	Хлопці	Показники
контрольна	16	99,38 \pm 0,87	16	114,51 \pm 0,98
експеримент.	6	98,61 \pm 0,91	5	119, \pm 1,0
контрольна	15	118,52 \pm 1,2	15	135,6 \pm 1,22
експеримент.	5	1,20 \pm 1,09	5	142,87 \pm 1,18
контрольна	10	129,01 \pm 1,2	10	145,94 \pm 1,07
експеримент.	7	128,98 \pm 2,01	6	152,77 \pm 3,08
контрольна	25	82,43 \pm 0,63	25	93,24 \pm 0,81
експеримент.	16	98,18 \pm 0,72	16	112,77 \pm 1,23
контрольна	25	107,67 \pm 0,96	25	113,55 \pm 2,01
експеримент.	12	105,93 \pm 0,88	11	114,74 \pm 2,21
контрольна	24	111,74 \pm 0,93	24	115,7 \pm 1,96
експеримент.	9	110,86 \pm 1,12	9	117,08 \pm 1,37

Таблиця 2

Показники силової витривалості
(при згинанні і розгинанні рук в упорі лежачи)

Групи	дівчата	показники	хлопці	показники
Контрольна	25	7,64 \pm 0,2	25	9,66 \pm 0,4
Експеримент	12	7,20 \pm 0,3	11	10,29 \pm 0,52
Контрольна	24	6,79 \pm 0,2	24	8,69 \pm 0,4
Експеримент	9	7,18 \pm 0,24	9	9,47 \pm 0,42
Утримання кута у висі (сек)				
контрольна	16	4,3 \pm 0,12	16	4,8 \pm 0,23
Експеримент	6	4,4 \pm 0,18	6	5,5 \pm 0,28
Контрольна	15	4,2 \pm 0,24	15	4,5 \pm 0,14
Експеримент	5	4,0 \pm 0,17	5	4,7 \pm 0,16

Проведене паралельно анкетування та спостереження керівників походів показали, що у студентів експериментальної групи під впливом туристично-краєзнавчої роботи формуються правильне ставлення до фізичних навантажень у їх режимі життя, прагнення до їх регулярності.

Отримані нами результати підтверджують дані В.Булатова (1981), Ю.Кокарева (1983).

Проведена робота дає можливість зробити певні висновки і дати практичні рекомендації: 1. Робота студентів у секціях туризму позитивно вплинула на рівень їх здоров'я, помітно зменшивши число простудних захворювань; на силові показники, помітно покращивши станову силу та

силову витривалість юнаків та дівчат. 2. Туристично-краєзнавча робота студентів позитивно вплинула на усвідомлення ролі цієї роботи не лише у підготовці до роботи в школі, а й у формуванні здорового способу життя. Це усвідомлення молоді спеціалісти у свій час понесуть у життя і власним прикладом будуть сприяти пропаганді здорового способу життя серед підростаючого покоління та дорослих. 3. Педагогічним колективам ВНЗ і насамперед кафедрам фізичного виховання варто активізувати туристично-краєзнавчу роботу студентської молоді, щоб залучити її до здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропова М.В. Гиподинамия и здоровье детей. – М., 1991. – 125 с.
2. Апанасенко Г.Л. Туризм – вид активного отдыха: некоторые нерешенные проблемы // Медико-физиологические и организационные аспекты разработки программ активного отдыха: Материалы 4 Всесоюзной конференции. – М., 1982. – С. 31-34.
3. Булатов В.Г. Оздоровительные факторы самодеятельного туризма // Актуальные проблемы самодеятельного туризма: Всесоюзная научно-практическая конференция. Тез. док. – М., 1981. – С. 46-48.
4. Зубалій М.Д. Пішохідний туризм. – К.: Здоров'я, 1987. – 98 с.
5. Матяш В.Я. Самодеятельный туризм как одна из форм укрепления здоровья трудящихся // Тезисы докладов. – М., 1986. – С. 112-113.

УДК 371.134:796

В.М.Осіпов,
викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МАНУАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ
ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

На початку 90-х років ХХ ст. у навчальних планах вищих закладів освіти України почали з'являтися дисципліни, спрямовані на підготовку кадрів, потреби в яких не було через відсутність належних соціально-економічних умов або ідеологічні міркування. До переліку таких дисциплін слід віднести і курс "Фізична реабілітація". А з 1994 року виокремилась спеціальність із такою назвою.

Зусиллями насамперед Львівського державного інституту фізичної культури була розроблена і затверджена Міністерством праці України професійно-кваліфікаційна характеристика "Фахівця з фізичної реабілітації", а відповідна професія внесена до "Класифікатора професій Держстандарту України" [1].

На сьогодні підготовка фахівців зі спеціальності "Фізична реабілітація" здійснюється у кількох десятках державних і приватних

навчальних закладах. З одного боку, це відображає потребу суспільства у фахівцях нового профілю, з іншого – спричинює цілу низку проблем. Насамперед, у багатьох випадках відсутнє розуміння того, що стоїть за терміном “фізична реабілітація”, у чому відмінність між колишнім інструктором лікувальної фізкультури і фахівцем фізичної реабілітації. Як наслідок, “реабілітацію” часто розуміють просто як “відновлення”, обмежуючи її викладанням курсів оздоровчої гімнастики, шейпінгу, аеробіки тощо. Дуже часто в навчальних планах іде проста заміна терміна “лікувальна фізична культура” на термін “фізична реабілітація” без зміни суті і наповнення предмета. Унаслідок цього випускники таких навчальних закладів не отримують ні належної теоретичної підготовки, ні достатньої можливості оволодіти практичними навичками і, що найважливіше, не усвідомлюють себе як незалежного спеціаліста з вищою освітою, який не втручається у сферу діяльності медиків, але фахівцем, який повинен вміти самостійно провести обстеження пацієнта, поставити відповідний діагноз, розробити індивідуальну програму реабілітації та реалізувати її на практиці.

Фізична реабілітація – це складова частина медичної, соціальної і професійної реабілітації, система заходів щодо відновлення або компенсації фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей, підвищення функціонального стану організму, поліпшення фізичних якостей, психоемоційної стійкості й адаптаційних резервів організму людини засобами і методами фізичної культури, мануальної терапії, фізіотерапії та природних чинників [4].

Основним засобом фізичної реабілітації є фізичні вправи, а застосування їх – завжди педагогічний, освітній процес, якість якого залежить від того, наскільки методист оволодів педагогічною майстерністю і знаннями. Тому фахівець з фізичної реабілітації має бути передусім педагогом – фахівцем з фізичної освіти, і в той же час володіти глибокими знаннями сутності патологічних процесів і хвороб, з якими йому доведеться зустрічатися у своїх пацієнтів [4]. Він зобов'язаний уміти визначити, які методи і засоби нададуть найефективнішу дію залежно від виду патології і стану хворого. Це не просто навіть для досвідченого реабілітолога, якщо не знати і не використовувати методи оцінки стану пацієнтів і ефективності реабілітаційних заходів. Особливо важливе значення у цьому питанні має мануальна терапія, яка використовує діагностичні (пальпація, мануальне м'язове тестування, “суглобна гра”) і терапевтичні прийоми дії на організм (масаж, постізометрична релаксація м'язів, мобілізація, тракції, маніпуляції) [5].

Метою нашої роботи є обґрунтування необхідності викладання майбутнім фахівцям реабілітологам мануальної терапії як методу фізичної реабілітації.

Завдання дослідження: теоретично обґрунтувати і розробити методику викладання мануальної терапії при підготовці фахівців із фізичної реабілітації.

Виходячи з надр народної медицини і увібравши в себе все найкраще із досвіду шкіл остеопатії і хіропрактики, мануальна терапія зайняла в наш час достойне місце серед сучасних відновних методів [3].

Під терміном “мануальна терапія” розуміють систему ручних діагностичних і лікувальних прийомів, направлених на корекцію неврологічних, ортопедичних, вісцеральних та інших змін, пов'язаних з патологією опорно-рухового апарату людини [2; 3; 5].

Слід підкреслити ефективність мануальної терапії в лікуванні болю, що може бути використане реабілітологами в амбулаторно-поліклінічній практиці. Оволодівши певним запасом знань і практичних навичок, реабілітолог зможе швидко й ефективно зняти біль або зменшити ступінь його прояву, що дозволить обійтися без госпіталізації пацієнта в стаціонар і ефективно відновити його працездатність [2]. Тому знання й уміння з методики мануальної терапії мають закладатися в освітніх програмах фахівців із фізичної реабілітації [5].

Складовою частиною методики навчання мануальної терапії є система знань про проведення занять з оволодіння діагностичними та терапевтичними прийомами мануальної терапії. Без знання методики застосування прийомів неможливо чітко і правильно виконувати їх, а також допомогти хворому.

Розробка методики занять мануальними прийомами повинна виконуватися високопрофесійним фахівцем у сфері реабілітації, оскільки неправильна методика виконання може призвести до серйозних наслідків, навіть травматичних.

Методика викладання мануальної терапії і вивчення її студентами складається із теоретичних, практичних і контрольних занять, котрі визначаються методикою і концепцією викладання, прийнятою в даному навчальному закладі.

Розкриваючи ці розділи, слід відмітити, що кожен має свою особливість, виконує певні цілі і направлений на конкретний результат. І, звичайно ж, має свою особливу методику. Програма з мануальної терапії, як і будь-яка навчальна програма, передбачає наявність обов'язкового теоретичного розділу. Ця частина матеріалу викладається студентам у формі лекцій у логічній послідовності. Тим самим у студентів формується запас теоретичних знань про засоби мануальної терапії. Це буде слугувати основою для формування в них умінь виконувати діагностичні і терапевтичні прийоми мануальної терапії і прокладе шлях для наступного розділу.

Практичний розділ складається з двох підрозділів: методико-практичного і навчально-тренувального. У кожному семестрі система практичних занять, яка має методичну і навчально-тренувальну направленість, будується як закінчений модуль, що відповідає опрацюванню різних розділів програми. Ці модулі завершуються виконанням студентами на заняттях відповідних контрольних завдань і тестів, які характеризують ступінь засвоєння програмового матеріалу. Контрольні заняття забезпечують оперативну, поточну і підсумкову інформацію про ступінь засвоєння програмового матеріалу. В кінці

семестру і навчального року студенти, які засвоїли програму, складають залік із мануальної терапії, котрий включає три розділи: 1) теоретичні знання про функції опорно-рухового апарату при нормальній фізіологічній його діяльності, а також при різних видах патології; 2) володіння основними прийомами мануального обстеження та мануальної діагностики (пальпація, мануальне м'язове тестування, "суглобна гра"); 3) володіння методами мануальної терапії (масаж, постізометрична релаксація м'язів, мобілізація, тракція та маніпуляції на різних відділах опорно-рухового апарату).

Отже, розкриваючи всі розділи програми з навчання студентів мануальної терапії, ми можемо відзначити, що без чітко сформованої і відпрацьованої системи викладання і навчання складно забезпечити ефективність методики занять мануальними прийомами. Іншими словами, правильне чітке виконання послідовності опрацювання всіх трьох розділів забезпечує якість навчання і служить основою для застосування методики занять з мануальної терапії.

Окрім послідовності проходження етапів навчання і виховання, в методиці занять з мануальної терапії важливе значення мають способи навчання прийомів. Вони спираються на використання слова, чуттєвого сприймання і взаємодію викладача зі студентами в процесі навчальної діяльності. У практиці навчання мають місце різні словесні, наочні і практичні методи, які застосовуються у взаємозв'язку на всіх етапах навчання. Вибір того чи іншого способу буде залежати від змісту навчального матеріалу, від завдань навчання, практичної підготовки керівника і його методичної майстерності.

Словесні способи передбачають використання слова як засобу дії на студентів і включають пояснення, розповідь, бесіду, вказівки і зауваження. Наочні способи навчання – це показ, демонстрація плакатів, схем, фотографій, які створюють у студентів образні уявлення про виучувані прийоми. Їх показ має бути чітким, зразковим, інакше він негативно діє на психіку студента, веде до неправильного виконання прийомів. Він важливий на початковому етапі вивчення, коли роз'яснення не дає повної уяви про виконання діагностичного чи терапевтичного прийому.

Практичні способи грають вирішальну роль у формуванні навичок, розвитку і вдосконаленні діагностичних і терапевтичних прийомів мануальної терапії. Це, як правило, цілеспрямоване і багаторазове виконання прийомів.

Важливим у навчанні є і такий методичний прийом, як апробація, виконання мануальних прийомів у дії на окремі відділи опорно-рухового апарату самостійно під наглядом викладача. Все це застосовується в тісному взаємозв'язку, щоб досягти високої ефективності від кожного навчального заняття.

Для підготовки фахівців із фізичної реабілітації нового якісного рівня необхідно, щоб процес їх професійної підготовки включав досконале вивчення мануальної терапії, що значно розширить можливості фахівців з фізичної реабілітації у відновленні функцій опорно-рухового апарату і наданні хворим більш ефективної реабілітаційної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бюлетень* Львівської обласної асоціації фахівців фізичної реабілітації. – 2000. – Випуск №7, грудень.
2. *Гойденко В.С., Ситель А.Б., Галанов В.П., Руденко И.П.* Мануальная терапия. – М.: Медицина, 1988. – 124 с.
3. *Елифанов В.А.* Лечебная физическая культура и спортивная медицина: Учебник. – М.: Медицина, 1999. – 304 с.
4. *Мухін В.М.* Фізична реабілітація. – К.: Олімпійська література, 2000. – 422 с.
5. *Робоча програма дисципліни "Мануальна терапія" для студентів спеціальностей: 6.010200 – фізична реабілітація / Укладач: ст. викладач Ж.П.Афанасьєва. – Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2004. – 24 с.*

УДК 796.323.2

Л.О.Коновальська,
вкладач,
Г.М.Шилкін,
доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІКИ КИДКА М'ЯЧА В КОРЗИНУ В БАСКЕТБОЛІ

Сучасний баскетбол перебуває в стадії бурхливого творчого підйому, активізації дій гравців як у нападі, так і в захисті. Відповідно до комплексної програми фізичного виховання студентів баскетбол є одним із засобів фізичного виховання [3; 4].

Баскетбол має не тільки оздоровчо-гігієнічне значення, але й агітаційно-виховне. Заняття баскетболом допомагають формувати в молоді наполегливість, сміливість, рішучість, чесність, упевненість в собі, відчуття колективізму. Але ефективність виховання залежить насамперед від того, наскільки цілеспрямовано в педагогічному процесі здійснюється взаємозв'язок фізичного й етичного виховання [1; 8; 11].

Баскетбол є захоплюючою атлетичною грою. Не випадково він дуже популярний серед молоді. Як важливий засіб фізичного виховання і оздоровлення дітей, він включений в програми середніх загальноосвітніх шкіл, шкіл з політехнічним і виробничим навчанням, дитячих спортивних шкіл при міських відділах освіти і відділеннях при спортивних добровільних товариствах [3; 4; 6; 8; 12].

Закріплення досягнутих результатів і подальше підвищення рівня спортивної майстерності тісно переплітаються з масовою оздоровчою роботою і кваліфікованою підготовкою резервів із найбільш талановитих хлопців і дівчат. Такі резерви готуються в дитячих спортивних школах [3; 4; 7; 8].

Багаторічне навчання дітей вимагає врахування особливостей їх вікового розвитку і у зв'язку з цим – ретельного відбору засобів і методів

навчальної роботи. Сьогодні існує багато методичних рекомендацій, які детально описують сучасну техніку баскетболу. У них розглядаються загальні питання організації педагогічної роботи, а також подаються конкретні практичні матеріали, які необхідно засвоїти дітям у певному віці [1; 6; 8; 12].

Техніка гри в баскетбол різноманітна. Найважливішим технічним прийомом є кидки. Від точності кидка, врешті решт, залежить успіх у гри [2; 5; 9; 10]. Проте ми не знайшли у літературі даних, що відображають рівень наукованості кидків, які передбачено програмою фізичного виховання. Знання рівня наукованості і динаміки становлення техніки кидка дозволить учителям і тренерам добирати і використовувати на уроці засоби, що забезпечують навчання на більш високому рівні. Тому тема нашого дослідження є актуальною.

У нашій роботі ми виходили з припущення про те, що вивчення рівня оволодіння дітьми технікою виконання кидків на уроках фізичної культури підвищить ефективність процесу навчання кидків у баскетболі і дозволить внести корекцію в планування уроків.

Враховуючи мізерність даних про рівень наукованості кидків, ми вирішили провести тестування студентів з метою виявлення ступеня володіння кидками до і після навчання.

Вважаємо, що дані експериментального дослідження дозволять сформулювати педагогічне мислення вчителів про доцільність використання різних засобів початкового навчання техніки кидків.

Метою наших досліджень є визначення рівня наукованості студентів техніки виконання кидків з місця в корзину в баскетболі.

Для досягнення даної мети було поставлено завдання дослідження: виявити динаміку показників попадання при кидку з місця в корзину. Для його розв'язання нами були використані такі методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури; педагогічні спостереження; тестування; метод математичної статистики; педагогічний експеримент.

Аналіз науково-методичної літератури здійснювався для постановки завдань, добору методів дослідження, аналізу отриманих результатів. Педагогічні спостереження за діями гравців проводилися в процесі навчальних занять для візуального визначення помилок при кидках. Результати заносилися в спеціально розроблену картку-протокол. Тестування проводилося при кидках у кільце з відстані 1,5 метра з правої і лівої сторони від щита, під кутом 45°. Кидки проводилися серіями, по десять кидків з кожного боку. Враховувалася кількість попадань, і визначався відсоток поразки цілі. Цифровий матеріал записувався в протоколи.

Всі дані цифрового матеріалу, наведені в протоколах, піддавалися статистичній обробці, при цьому використовувалося порівняння двох вибірок і попарно не зв'язаних між собою. Були розраховані – середнє арифметичне, яке визначається як відносини індивідуальних показань до кількості випадків, визначалася між середнім арифметичним і сумою індивідуальних показників. Порівняльний аналіз здійснювали за критерієм Стьюдента.

Дослідження проводилося протягом 2006-2007 рр. на базі Бердянського державного педагогічного університету. У дослідженні брали участь студенти фізкультурних спеціальностей. В період з вересня по грудень 2006 року всі випробовувані займалися за загальним планом. У грудні було проведено перше тестування, за наслідками якого були визначені контрольна й експериментальна групи (а – контрольна група, б – експериментальна група. Склад кожної групи – 28 чоловік).

Після обробки результатів першого обстеження була впроваджена методика управління процесом засвоєння знань і програми виправлення помилок при виконанні кидків з місця, використовувалися методи: розповіді, показу і детального відпрацювання повної орієнтовної основи дій на уроках фізичної культури з експериментальною групою.

У контрольній групі навчання проводилося за загальноприйнятою методикою навчання (розповіді, показу, навчання). Увага викладача була зосереджена головним чином на засвоєнні матеріалу. Після педагогічного експерименту для оцінки ефективності педагогічних дій було проведено повторне обстеження.

В експериментальній групі реалізувалася така методика навчання: 1. Пояснення техніки кидка і показ виконання. 2. Вправи в парах, без м'яча. В. п. – стійка нападаючого з виставленою вперед правою ногою. Виконати напівприсідання, випрямитися, піднятися на носочки. Повторити 5-8 разів. 3. Те ж саме, з імітацією роботи рук. Повторити 5-8 разів. 4. В. п. – рука пряма, витягнута вгору – вперед (працює кидкова рука) з м'ячем, скачати м'яч назад. Повторити 5-8 разів. 5. В. п. – м'яч біля плеча в зігнутий в ліктьовому суглобі руці. 1 – зігнути ноги, 2 – вийти вгору на носочки з випрямленими руками вперед, залишаючись на носках, поки м'яч не опуститься вниз. 6. Те ж саме, виконати випуск м'яча з високою траєкторією, щоб він приземлився в ноги партнера. Вища точка польоту м'яча має знаходитися між партнерами. Повторити 10-12 разів. 7. Те ж саме з кидком в кільце, друга рука за спиною, відстань 1 м, з правої і лівої сторони кут 45°. Повторити по 10 разів з кожної сторони. 8. У парах. Один кидає, а другий подає м'ячі. Кидки з віддзеркаленням від щита. Виконати 2 рази по 16 кидків кожному. 9. За умови 5 попадань дистанцію збільшити на 1 метр. Виконати по 10 кидків.

Таблиця 1.

Початковий рівень показників результативності кидків

Показники	Кидок з правого боку		Кидок з лівого боку	
	Експер. гр.	Контр. гр.	Експер. гр.	Контр. гр.
	2,6	3	2,7	2,8
t	2,4		0,3	
P	>0,05		>0,05	

Також велася постійна робота над помилками, їх усуненням.

Послідовність навчання в контрольній групі: пояснення і показ техніки виконання; імітація прийому; виконання кидка в парах по навісній

траєкторії; кидки в корзину зблизка, спочатку справа і зліва, а потім по центру; кидки м'яча в корзину з постійним збільшенням відстані.

У результаті педагогічного експерименту нами був виявлений початковий рівень кількості попадань студентами (див. табл. 1).

Як видно з таблиці 1, середня кількість попадань з десяти кидків у тих, що навчаються в контрольній та експериментальній групах, статистично не відрізняється: в експериментальній групі середня кількість кидків з правої сторони склала 2,6, а в контрольній – 3 при індивідуальному розкиді показників в обох групах від 1 до 5 попадання ($t = 2,4$; $P > 0,05$); з лівого боку в експериментальній групі середня кількість попадань склала 2,7; в контрольній групі – 2,8; при індивідуальному розкиді показників в обох групах від 0 до 5 попадань ($t = 0,3$; $P > 0,05$).

Результати початкового тестування показали, що показники не залежать від навчаності і носять випадковий характер. За первинним тестуванням показники кидків однією рукою з правої і лівої сторони в контрольній групі дещо перевищували показники експериментальної групи.

За час експерименту в обох групах поліпшилися показники, що характеризують ефективність володіння кидком. Проте це поліпшення в різних групах учасників експерименту носило різний характер.

Таблиця 2

Зміни показників кидка у випробовуваних контрольної групи за 3 місяці

Статистичні Показники	Кидок з правого боку		Кидок з лівого боку	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
X	3	5	2,8	3
s	0,5	0,7	1,2	1
M	0,09	0,14	0,23	0,19
t	7		0,6	
P	<0,001		>0,05	

Через 3 місяці після вивчення кидка динаміка показників в контрольній групі змінилася (див. табл. 2).

Як видно з таблиці 2, у результаті навчання виявлений закономірний невеликий приріст показників як справа, так і зліва. Індивідуальний розкид при початковому тестуванні в контрольній групі при кидку з правої сторони склав від 2 до 5 кидків, а через 5 місяців – від 3 до 6 кидків.

Результати тестування, отримані при кидку з правої сторони, склали 5 попадань, результати статистично достовірні ($t=7$; $P < 0,001$). При повторному тестуванні приріст показників відбувається з правої сторони. Ймовірно, це пов'язано з тим, що на заняттях більше приділяли часу й уваги кидкам правою рукою. При виконанні кидків зліва, студенти гірше оволодівали технікою кидка. Крім того, вони прагнули виконати кидок швидко, а це призводило до порушення точності рухів і неузгодження дій при роботі ніг і рук. Як видно з таблиці 3, в експериментальній групі був виявлений великий приріст показників як з правою, так і з лівого боку. Студенти займалися за запропонованою нами програмою, що достовірно поліпшило показники.

Таблиця 3

Зміни показників кидка у випробовуваних експериментальної групи за 3 місяці

Статист. показники	Кидок з правого боку		Кидок з лівого боку	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
X	2,6	6	2,7	5,7
s	0,75	0,75	1	0,5
M	0,14	0,14	0,19	0,09
T	8,1		6,3	
P	<0,001		<0,001	

Аналізуючи отримані дані, ми виявили, що середні показники склали з правої сторони 6 попадань, з лівого боку – 5,7 при індивідуальному розкиді результатів при початковому 1 до 5, і після запропонованої експериментальної методики з 5 до 8 кидків.

При кидку з правої сторони ($t=8,1$; $P < 0,001$), лівої сторони ($t=6,3$; $P < 0,001$). При проведенні занять в експериментальній групі дотримувались етапності ускладнення рухового досвіду. Своєчасно велася робота над помилками.

Таблиця 4

Результати кидків в кінці експерименту

Статистичні показники	Кидок з правого боку		Кидок з лівого боку	
	Експерим. гр.	Контрольн. гр.	Експерим. гр.	Контрольн. гр.
X	6	5	5,7	3
t	5,2		6,8	
P	<0,001		<0,001	

Як показав (див. табл. 4) аналіз фактичних даних, різні методики навчання істотно вплинули на зміну показників точності кидка як з лівої ($t=6,8$; $P < 0,001$), так і з правої сторони ($t=6,8$; $P < 0,001$).

Аналіз отриманих в експериментальній групі результатів і порівняння їх з даними, отриманими в контрольній групі, при використанні загальноприйнятої методики навчання дає підстави стверджувати, що запропонована нами методика підвищує ефективність навчання гри в баскетбол.

У результаті дослідження ми дійшли таких висновків. На етапі початкового вивчення кидків ми виявили динаміку зміни показників тестування в експериментальній і контрольній групах. Початковий показник при кидку з правої і лівої сторони (з 10 кидків) склали в середньому 3 попадання ($t=2,4$; $P > 0,05$). Після проведеного експерименту результативність підвищилася в експериментальній групі до 6 попадань з правої сторони ($t=6,8$; $P < 0,001$), з лівої – 5,7 ($t=6,8$; $P < 0,001$).

У результаті експерименту було виявлено низку помилок, що впливають на техніку кидка. Половина помилок була результатом незнання

техніки, правил виконання кидка і дефектами навчання: неправильне тримання м'яча (43%), відсутність супроводжувального руху кидкової руки (7%). Істотними помилками при виконанні кидка було різке опускання некидкової руки вниз при кидку, рука не супроводжує м'яч (43%), після запропонованих вправ, що підводять, і тренажерів помилка була усунена в експериментальній групі повністю. Також істотна помилка, що виникає при кидку, яка знижує відсоток попадання, це коли кидок виконується безпосередньо в кільце, без використання щита (70%).

До кінця експерименту якість володіння технікою кидка однією рукою з місця в експериментальній групі виявилася вище, ніж у контрольній групі. Випробовувані експериментальної групи перевершили випробовуваних контрольної групи за всіма показниками (при $P < 0,001$).

ЛІТЕРАТУРА

1. Айропетянц Л.Р., Гадик М.А. Спортивные игры. – Ташкент, 1881. – 66 с.
2. Баскетбол. Броски по кольцу: Мастера советуют // Физкультура в школе. – 1990. – №7. – С. 15-17.
3. Баскетбол: Учебник для институтов физической культуры / Под ред. Ю.М.Портнова. – М.: Физкультура и Спорт, 1988. – 168 с.
4. Баскетбол: Учебник для вузов физической культуры / Под ред. Ю.М.Портнова. – М.: Физкультура и Спорт, 1997. – 224 с.
5. Белов С. Баскетбол. Броски по кольцу // Физкультура в школе. – 1990. – №6-7. – С. 17-18.
6. Бондарь А.И. Учись играть в баскетбол. – Минск: Полынья, 1986. – 88 с.
7. Вальтин А.И. Мини-баскетбол в школе. – М.: Просвещение, 1976. – 126 с.
8. Джон Р., Вуден. Современный баскетбол. – М.: Физкультура и спорт, 1997. – 146 с.
9. Дьячков В.М. Совершенствование технического мастерства спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 66 с.
10. Кудряшов В.А., Мирошникова Р.В. Технические приемы игры в баскетбол. – Волгоград, 1984. – 156 с.
11. Кудряшов В.А., Рудаков В.И. Баскетбол в школе: Учебное пособие для учителей школ. – Л.: Учпедлит, 1960. – 224 с.
12. Коузи Б., Пауэр Ф. Анализ и концепции в современном баскетболе. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 122 с.

УДК 378.14:613

О.В.Адєєва,
аспірантка
(Одеський національний університет
імені І.І.Мечникова)

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Збереження здоров'я молоді, виховання в неї культури здорового способу життя є одним з пріоритетних напрямків освіти, що визначається низкою державних документів. Утім, фахівці різного профілю відзначають, що стан здоров'я молоді України майже усіх вікових і статевих груп в останні роки характеризується тенденцією до погіршення (Т.Бойченко, В.Горашук, С.Лапаєнко, С.Кондратюк та ін.). Цим зумовлюється потреба у пошуку нових шляхів і підходів щодо організації навчального процесу в освітніх закладах і, зокрема, підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності.

В останні роки вченими було здійснено низку досліджень, важливе місце в яких посідає проблема збереження здоров'я дітей у просторі освітніх процесів, формування у них здорового способу життя. В свою чергу, її вирішення дослідники пов'язують з валеологічною грамотністю і валеологічною культурою майбутнього педагога, вчителя (Ю.Бойчук, Т.Книш, С.Лебедченко, В.Нестеренко, Н.П'ясецька та ін.).

Отже, навчання здоров'я в широкому сенсі поступово стає невід'ємною складовою загальної освіти. Поряд з викладанням профільних дисциплін, валеологію включено до переліку обов'язкових предметів у програмі підготовки вчителів усіх спеціальностей. Однак, вивчення досвіду викладання валеології у вищих педагогічних навчальних закладах України, виявлення рівня валеологічної культури вчителів засвідчує переважно теоретичну спрямованість цієї підготовки. Майбутні фахівці – педагоги, фактично усвідомлюють інформацію щодо сутності раціонального харчування, використання активного рухового режиму, запобігання шкідливим для здоров'я звичкам тощо. Проте, володіючи цими знаннями, студенти, що навчаються у вищих педагогічних навчальних закладів не тільки мають низький рівень здоров'я, не дотримуються здорового способу життя, але й погано усвідомлюють цінність здоров'я, не мають уявлення, як практично допомогти майбутнім вихованцям та учням зберегти і зміцнити здоров'я під час повсякденної навчальної роботи у школі, дошкільних закладах. На нашу думку, вони не здатні до реалізації професійної діяльності крізь призму норм валеологічної культури тому, що знання, які вони одержують про здоров'я і здоровий спосіб життя під час навчання у вищому навчальному закладі не наповнюються значущим для них особистісним і професійним сенсом.

Дослідження засвідчують, що педагоги, як професійна група, відрізняються вкрай низьким рівнем показників фізичного і

психологічного здоров'я (Н.Тригуб, В.Лопуга та ін.). Ключовою проблемою в цій ситуації є відсутність відтворення у практиці організації навчального процесу у вищій школі принципу валеологізації як обов'язкової вимоги насичення здоров'язберігаючим сенсом змісту підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Мета статті полягає у визначенні змісту та методики підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності на засадах усвідомлення власного досвіду щодо підтримки і зміцнення свого здоров'я.

Валеологічна культура, як зазначає Н.Тригуб, – це система знань, поглядів, переконань, умінь, навичок, що сприяють використанню накопиченої соціальної інформації про здоровий спосіб життя, трансформуючи її в усі аспекти життєдіяльності людини [6]. Наведене визначення дозволяє розглядати валеологічну культуру особистості як інтегральне особистісне утворення, що характеризується цілісністю, єдністю здібностей, знань, навичок, ціннісних орієнтацій, які детермінують формування здорового способу життя. Отже, валеологічна культура – це привласнення на особистісному рівні концепції здоров'я, на основі якої формується індивідуальна програма здорового способу життя, відбувається розвиток творчого оздоровчого мислення.

Ґрунтуючись на цьому положенні, під валеологічною культурою педагога ми розуміємо динамічний стереотип діяльності і поведінки особистості, що сприяє здоровому способу життя і визначає дбайливе ставлення не тільки до власного здоров'я, а й до здоров'я вихованців.

Натомість, треба розрізнати валеологічну культуру особистості, що належить до певної професійної групи, і валеологічну культуру професійної діяльності, що здійснює особистість. У першому випадку, валеологічна культура лише набуває певного соціального відтінку, що диктується груповими інтересами, характерними рисами світогляду, загальної культури професійної групи. У другому, – вона привласнюється і реалізується особистістю як невід'ємний атрибут професійної діяльності, як система обов'язкових для виконання і дотримання норм та правил поведіння, що спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я всіх інших особистостей, які включені у сферу цієї діяльності і які особистість усвідомлено і неухильно відтворює, здійснюючи власну діяльність.

Складовими валеологічної культури, що обумовлюють валеологічне забезпечення професійної діяльності педагога, виступають: база знань (когнітивний компонент), система дій, що забезпечує їх практичну реалізацію (операційно-діяльнісний компонент) та система моральних орієнтирів, настанов та мотивів (ціннісно-орієнтаційний компонент).

У зв'язку з тим, що валеологія – це насамперед наука, процес підготовки до валеологічного забезпечення професійної діяльності, формування валеологічної культури майбутнього педагога потребує практичного втілення у щоденному житті і залежить від наявності: медико-психолого-педагогічних знань про різні аспекти здоров'я;

психофізіологічних знань з організації навчального процесу; особистісних установок на фізичне самовдосконалення і самореалізацію в оздоровчій діяльності; володіння способами індивідуальної стратегії і тактики збереження і розвитку здоров'я шляхом використання засобів фізичної культури.

З урахуванням зазначених вище вимог система формування валеологічної культури майбутнього педагога повинна передбачати валеологізацію психолого-педагогічного змісту підготовки майбутніх педагогів, тобто насичення його здоров'язберігаючим сенсом. Цьому сприяє рефлексія особистого досвіду студентів, пов'язаного із ставленням до здоров'я як цінності; усвідомлення майбутніми педагогами засобів аналізу й управління розвитком педагогічних ситуацій крізь призму валеологічних норм; активне використання в професійній діяльності арсеналу засобів фізичного виховання, що сприяє не тільки формуванню практичних навичок здорового способу життя, профілактиці захворювань та формуванню валеологічної культури самого вчителя як особистості, а й створенню ним здоров'язберігаючих прийомів, форм і методів організації навчальної діяльності учнів.

Дослідницько-експериментальна робота по формуванню валеологічної культури майбутніх педагогів проводилась на базі поетапної актуалізації і практичного втілення їхніх знань з основ валеології, фізичної культури та здорового способу життя.

Перший етап передбачав формування системи мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до здоров'я й оздоровчої діяльності. Він був орієнтований на осмислення та аналіз стану власного здоров'я студентів і чинників, що мали на нього вплив на кожному етапі життя. Вони засвоювали основні валеологічні поняття, сприймали ідеї й факти, що підтверджують значущість валеологічних знань, умінь і навичок. Для цього були розроблені і велися щоденники самоконтролю, що сприяли формуванню в студентів навичок самоконтролю за станом організму, орієнтованих на прості, інформативні і загальнодоступні прийоми урахування суб'єктивних (самопочуття, сон, апетит, бажання тренуватися, сприйняття навантажень) і об'єктивних (вага, пульс, дихання, артеріальний тиск) показників.

Формування здорового способу життя студентів – майбутніх педагогів починалось з визначення змісту рухової активності, форм і засобів фізичного виховання, обсягів та інтенсивності навантажень. Крім того, при визначенні оптимального рухового режиму враховувались особливості побутового аспекту рухової активності майбутніх педагогів, особливості їх психо-емоційного стану після робочого (навчального) дня. Мета досягнення високих спортивних результатів не розглядалась. Наголос робився на поліпшенні показників фізичної підготовленості, підвищенні рухової активності студентів у різних формах позанавчальних фізкультурно-оздоровчих занять, озброєнні їх відповідними знаннями у сфері здорового способу життя, вмінні застосовувати ці знання на практиці та формуванні позитивної мотивації до занять оздоровчими вправами. Для цього застосовувалась

відповідна система педагогічних впливів, основний зміст яких складали рекомендації оздоровчого характеру, інформування студентів про значущість правильного рухового режиму для зміцнення здоров'я, дотримання раціонального харчування, правил особистої гігієни, загартовування, усвідомлення корисності регулярних прийомів зняття розумової, емоційної втоми під час навчання та після нього, фізкультурних занять тощо. У процесі роботи ми повністю відмовились від звертань заборонного типу і будували взаємовідносини на ставленні до студентів як колег.

Для самостійної роботи студентам пропонувалось підготувати інформацію з питань: "Мій власний стан здоров'я і чинники, що мали на нього вплив на кожному етапі життя", "Сучасні визначення здоров'я та здорового способу життя", "Фізичне виховання і його роль у формуванні здорового способу життя". Важливим показником реалізації завдань першого етапу було самостійне складання студентами індивідуальної програми формування здорового способу життя з використанням засобів фізичної культури.

Другий етап передбачав актуалізацію валеологічних знань студентів і формування на їх основі системи вмінь методичного характеру. На цьому етапі студенти навчались спеціальних методик і прийомів, завдяки яким вони могли управляти своїм організмом і психологічним станом, зміцнювати власне здоров'я. Увага студентів приверталась до того, що ефективність засвоєння будь-якої інформації пізнавального, навчального характеру визначається психофізіологічним станом людини. Той, хто навчається, повинен уміти цілеспрямовано управляти своїм станом. Задля цього багато уваги приділялось аналізу студентами власних емоцій і особливостей свого характеру. Відбувався індивідуальний підбір необхідної оздоровчої методики, виходячи зі стану здоров'я студентів та їх інтересів. Студенти ознайомились з характеристиками професійного здоров'я (психофізіологічної готовності) педагога.

Третій етап був спрямований на вдосконалення засвоєних студентами теоретичних і методичних знань і вмінь, а також створення на їх засадах моделі майбутньої професійної діяльності педагога відповідно до вимог здоров'язберігаючої освіти. Етап був орієнтований на спонукання студентів до подальшої валеологічної самоосвіти, до творчого застосування валеологічних знань у професійній діяльності та повсякденному житті. Майбутні вчителі проводили самостійні дослідження з тем: "Педагогічні фактори ризику здоров'я дітей", "Найбільш розповсюдженні порушення здоров'я учнів, ознаки їх прояву", "Педагогічний процес як соціальне середовище життєдіяльності і розвитку дитини".

Студентам потрібно було зазначити, з яких джерел вони добували інформацію, які завдання ставили перед собою у процесі підготовки програми дослідження, в якій послідовності та за допомогою яких дій їх вирішували, які критерії вони брали до уваги при проведенні дослідження. Після цього в групі проводилось обговорення того, які труднощі виникали у процесі пошуку, систематизації й подання

матеріалу для певного дослідження. Оцінка матеріалу, зібраного студентами, здійснювалась з позиції значущості його як для самих студентів, так і для майбутніх учнів. Такі завдання вимагали від студентів не просто відтворення інформації, а творчості, оскільки містили елемент невідомого і мали декілька варіантів правильного виконання. Для нас було важливо підготувати фахівця, який не тільки добре володіє навчальним матеріалом, розуміє теоретичні засади процесу навчання, але й здатного прогнозувати наслідки тих чи інших його впливів на здоров'я вихованців.

Отримані нами результати показують, що в експериментальній групі суттєво зріс інтерес студентів до свого здоров'я, покращилося відвідування занять з фізичного виховання. За даними щоденників самоконтролю, в студентів поліпшилися загальне самопочуття, сон і апетит. Зменшилася кількість пропусків занять через хворобу на 30%. Значно підвищився рівень знань студентів про здоров'я та здоровий спосіб життя; на 25% зросла кількість студентів, які володіють знаннями про здоров'я, прагнуть і вміють їх поповнювати, усвідомлюють необхідність проведення відповідної роботи з вихованцями; кількість студентів, що мають середній рівень валеологічних знань як на особистісному рівні, так і в плані передачі їх вихованцям у процесі навчання і виховання знизилась на 15%; однак кількість студентів, що володіють знаннями і вміннями щодо валеологічного забезпечення майбутньої професійної діяльності, дотримуються здорового способу життя, усвідомлюють цінність здоров'я збільшилась на 10%.

Отже, запропонована методика підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності сприяє усвідомленню ними можливостей професійної діяльності у валеологізації освітнього простору та реальному формуванню необхідного рівня здравотворчих умінь, навичок і знань. Подальша робота буде спрямована на вдосконалення процесу підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 496 с.
2. *Лебедченко С.Ю.* Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – В., 2000. – 21 с.
3. *Нестеренко В.В.* Подготовка будущих педагогов до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – О., 2003. – 23 с.
4. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

5. П'ясецька Н.А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 23 с.

6. Тригуб Н.А. Формирование валеологической культуры педагога: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Каз., 1999. – 24 с.

УДК 378.16:793.31+796.411

Т.І.Сердюк,
аспірантка
(Національний педагогічний
університет ім. М.П.Драгоманова)

ХОРЕОГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Національна державна комплексна програма естетичного виховання звертає особливу увагу на необхідність розробки спеціальних програм втілення естетичних начал у фізичну культуру та спорт [8, с.31]. Одним із засобів як естетичного, так і фізичного виховання є хореографічне мистецтво. Хореографічне мистецтво є невід'ємною частиною духовної культури, має власний духовно-естетичний, художній та виховний потенціал. Заняття хореографією є ефективним засобом формування особистості, тому що базуються на принципі гармонійного поєднання інтелектуального, духовного та фізичного розвитку.

Останнім часом хореографія стала складовою підготовки спортсменів у багатьох видах спорту, яка виховує культуру рухів, удосконалює фізичну підготовленість, допомагає у вивченні координації рухів усіх частин тіла, розвиває артистичність і музичальність спортсменів. Вона, як відомо, давно органічно ввійшла до складу спортивної і художньої гімнастики, акробатики, спортивних танців, фігурного катання, стрибків у воду, синхронного плавання тощо.

Мета нашої статті: розкрити особливості хореографічної підготовки в системі фізичної культури та складнокоординованих видах спорту та обґрунтувати значущість різних видів хореографічного мистецтва в удосконаленні технічної та фізичної підготовки спортсменів.

Вивчаючи нечисленні роботи з даної проблеми, нами виявлені дослідження, присвячені питанням хореографічної підготовки у фізичній культурі та різних видах спорту: фізичній культурі (В.Бочарьов, В.Кручинін, К.Купер, В.Сосіна), спортивній гімнастиці (С.Борисенко, З.Вербова, Ф.Морель, Л.Савельєва), художній гімнастиці (І.Єресько, Н.Каравачка, Л.Карпенко, Т.Лисицька, Т.Ротерс), фігурному катанні (А.Гандельсман, Ю.Ладигіна, О.Мішин, Л.Пахомова, В.Рижкін, Є.Чайковська), синхронному плаванні (М.Максимова).

Хореографія протягом усього становлення фізичної культури була нерозривно пов'язана з нею.

Багато представників національних систем фізичного виховання включали елементи хореографії в заняття фізичною культурою. Так, засновник шведської гімнастики П.Лінг вказував на необхідність використання танцювальних рухів і називав цю галузь естетичною гімнастикою [1; 10].

Американський фахівець з фізичної культури Кеннет Купер [5] вважає, що завдяки танцювальним рухам, відбувається стимуляція серцевої та дихальної діяльності організму, отже, збільшується споживання кисню.

Представники французької школи Ж.Компаньон, М.Томе, Ф.Аморос розглядали хореографію як один з компонентів фізичного виховання, який сприяє упорядкуванню діяльності нервової системи, формує поставу, розвиває м'язовий апарат. До засобів фізичного виховання вони відносили танці, елементарні (вільні) вправи, супроводжувані музикою і співом.

В.Кручинін [4] пропонує на уроках фізичного виховання включати в кожне заняття ритмічні танцювальні вправи (біг під оплески, під музику, стрибки відповідно до характеру музики, проплескування долонями ритмічних малюнків музики).

В.Завадич [3], досліджуючи вплив хореографічних елементів в ритмічній гімнастиці на культуру рухів, говорить, що танцювальні рухи, узгоджені з ритмом музики, сприяють ефективному заняттю ритмічною гімнастикою, підвищують функціональні можливості серцево-судинної системи, викликають відчуття радості, підвищують емоційний стан людини, загальну культуру поведінки, а також сприяють успішному формуванню естетичних почуттів.

Підготовка спортсменів у різних видах спорту засобами хореографії базується головним чином на класичній основі, але також включає елементи народного, історико-побутового, бального танців і танців сучасного напрямку (джаз-танець, модерн-танець).

Як відзначає Т.Лисицька [6], хореографічна підготовка в гімнастиці є лише частиною навчально-тренувального процесу і має бути взаємозалежна з іншими видами підготовки гімнасток. У різних видах спорту умови і характер рухової діяльності не однакові, тому що в кожному з них вирішуються свої спеціальні завдання, тому й вимоги до хореографічної підготовки теж різні.

Хореографічна розминка в гімнастиці проводиться під відповідний музичний супровід. Гімнастки організовано виконують цілий комплекс спеціальних вправ класичного танцю, акробатики та художньої гімнастики, враховуючи вимоги школи класичного танцю. В результаті спільної роботи хореографа й акомпаніатора гімнастки демонструють різноманітні за стилем і характером вільні вправи. Завдяки використанню хореографічних елементів, виконання спортсменок відрізняється значно ширшим діапазоном рухових навичок, оригінальністю композиційної побудови, єдністю стилістичних засобів та відпрацюванням з художньої і технічної сторони виконання. Таким чином, точність, визначеність технічних прийомів, форма і добірність

танцювальних рухів, їх виразність і музичальність збагатили гімнастичні засоби. Завдяки тому, що хореографічні вправи виконуються з музичним супроводом, у спортсменів виховуються музичальність і ритмічність – якості, без яких неможливо виконання складних вправ [7, с.3-6].

У дослідженнях Т.Лисицької [6] запропоновані засоби, що застосовуються на уроках хореографії в гімнастиці. Основний їх зміст складають: рухи класичного, народного і бального танців; пластичні рухи, вільні від канонів класичного танцю; ритміка, що вчить уміння погоджувати свої дії з музикою; пантоміма, що є невід'ємною частиною виразності рухів.

Основою хореографії в гімнастиці є класичний танець. Класичний танець повсюдно визнаний одним з головних виразних засобів сучасного балету. Він являє собою чітко вироблену систему рухів, у якій немає нічого випадкового, нічого зайвого.

У класичному екзерсисі різнобічно розвивається мускулатура ніг, їх виворотність, крок, ріє, постановка корпусу, координація рухів. У результаті щоденного тренування фігура спортсмена стає підтягнутою, виробляються стійкість і вміння правильно розподіляти вагу тіла на двох і одній нозі.

Ефективність впливу елементів класичного танцю залежить від правильної техніки виконання. Якщо вправа виконується технічно неграмотно, то "коефіцієнт корисної дії" зменшується [6]. Вправи класичного танцю в спортивній гімнастиці можуть виконуватися біля опори, на середині, на гімнастичній колоді.

Т.Лисицька відзначає, що рухи екзерсису біля палки є основним засобом хореографічної підготовки на етапі добору та початкової підготовки спортсменів, потім по мірі засвоєння складних вправ вони починають нести додаткову функцію.

До основних вправ хореографії відносяться рухи, розучування яких пов'язане з формуванням складної рухової навички, розвитком спеціальних фізичних якостей. До них, на думку Т.Лисицької, відносяться рівновага, повороти, стрибки.

У системі хореографічної підготовки в гімнастиці використовуються народні танці, що допомагають розкрити індивідуальність спортсменки, розвинути в неї свободу рухів, безпосередність, легкість. Це російські, українські, білоруські, молдавські, а також іспанські та латиноамериканські мелодії.

У гімнастиці, для розвитку танцювальності, виразності гімнасток, виховання культури рухів застосовуються і бальні танці. Вони входять до складу вільних вправ, композицій на колоді, із предметами. Це танці XIX століття – вальс, полька, мазурка, полонез, а також XX століття – танго, фокстрот, самба, ча-ча-ча тощо.

На основі вдосконалення хореографічної підготовки підвищується виконавська майстерність гімнасток. Пріоритет спортивної гімнастики обумовлений не тільки високою технічною майстерністю виконання, але й особливою естетичністю, що спостерігається у виступах спортсменок. І це, насамперед, пов'язано з широким використанням у тренувальному

процесі мистецтва хореографії. Саме застосування танцювальних елементів у гімнастиці дозволило підвищити рівень виконавської майстерності гімнасток.

Результати дослідження І.Єресько [2] свідчать про багатогранний вплив хореографії. Більшість респондентів віддають перевагу важливості даного виду підготовки для вправ на колоді та вільних вправ, підкреслюючи значущість елементів хореографії для опорного стрибка та вправ на різновисотних брусах. Вони відзначають, що хореографія виступає як засіб формування гімнастичного стилю, динамічної постави, точності рухів.

Зміна вимог до змісту та труднощів вправ у бік виключення елементів ризику гімнастичного характеру на користь включення хореографічних елементів помітно вплинула на співвідношення кількості хореографічних та гімнастичних елементів: зниження кількості гімнастичних й акробатичних елементів і збільшення кількості хореографічних. Проаналізувавши зміст композицій у довільних вправах і на колоді за відеоматеріалами змагань, вчена дійшла висновку, що зміст хореографічних елементів у довільних вправах і на колоді займає пріоритетне місце (72%), стосовно елементів акробатики (24%) та гімнастики (4%). Це свідчить про значущість елементів хореографії, що входять до спеціально-фізичної та технічної підготовки спортсменок.

Відмінна риса художньої гімнастики – емоційна виразність рухів, безпосередній зв'язок з музикою й елементами танців. Органічне поєднання рухів з музикою обумовлює танцювальний характер вправ і додає їм цілісності, злитості і яскравої динамічної структури [9].

На сучасному етапі розвитку фігурного катання хореографія є складовою частиною підготовки спортсменів. Низка учених (А.Гандельсман, Є.Матвєєва, А.Мішин, Є.Чайковська) вважає, що основою розвитку художньої підготовки фігуриста є хореографія в самому об'ємному понятті, з використанням різноманітних засобів, таких, як екзерсис класичного, народно-сценічного, сучасного танців, а також джаз-модерн танцю і пантоміми.

Використання елементів хореографії в навчально-тренувальному процесі підвищує якість підготовки фігуристів, дозволяє вирішити певні загальні та спеціальні завдання. Заняття хореографією сприяють всебічному й гармонійному розвитку фігуриста, оволодінню ним комплексом рухових навичок, що сприяють підвищенню і розширенню координаційних можливостей спортсмена, підвищенню рівня розвитку фізичних якостей (гнучкості, швидкості, сили, витривалості, стрибучості, виворотності тощо), виправленню наявних фізичних недоліків (сутулості, клишоногості, перекосу плечей тощо), розвитку індивідуальності, танцювальності, пластичності, виразності та культури рухів. Хореографічні вправи допомагають фігуристам не тільки розвинути чуття ритму, танцювальність, артистичність, але й створюють міцну основу для творчої роботи над довільними або показовими танцями.

У процесі хореографічної підготовки до довільного катання використовують різні вправи, що вдосконалюють чуття ритму, пластику і

виразність рухів, необхідні пози для довільного катання, розвивають музичальність. При цьому вдосконалюється виконання комбінацій кроків у різних ритмах, розучуються різні пози при обертаннях і проводяться тренування в обертаннях з використанням імітаційних вправ. Положення на півпальцях у фігурному катанні нема, але під час тренувань у залі фігуристи використовують рухи на півпальцях для зміцнення гомілковостопного суглоба.

Вивчаючи особливості уроку хореографії в підготовці юних фігуристів, слід зазначити, що рухи класичного танцю вивчають по першій, другій, четвертій і п'ятій позиціях, причому друга і четверта позиції більш всього використовуються у фігурному катанні, і найбільшого ефекту виконання потрібно жадати від учня саме в цих позиціях.

У фігурному катанні велика увага приділяється танцювальних вправам, що складаються з різних рухів з використанням характерних і сучасних танців. Саме ці вправи виробляють плавність, широту і пластичність жесту, ритмічність у рухах ніг; розвивають виразність.

В останні роки бажання створювати на льоду сучасні образи підвищила інтерес до пластики. Для її вивчення використовують різні форми уроків: диско-розминка, джаз-клас, аеробіка, сучасні бальні танці тощо. При цьому заняття сучасними бальними танцями проводяться як обов'язкові в багатьох танцювальних групах.

Хореографічна підготовка також є невід'ємною частиною тренувального процесу в синхронному плаванні. Вона є одним з основних засобів роботи над композицією, оскільки допомагає виховувати в спортсменів граціозність, танцювальність, відчуття краси свого тіла та правильних рухів, художній смак. Синхронне плавання вимагає високої загальної фізичної підготовки, сили ніг, спини, гарної розтяжки, а також еластичності м'язів, що забезпечують заняття хореографією.

Засобами хореографічної підготовки в синхронному плаванні є: класичний танець (екзерсис біля палки, середина, стрибки й обертальні елементи); народний танець (розучування етюдів різних народів світу); сучасний танець.

Класична хореографія в синхронному плаванні особливо важлива на початкових етапах підготовки – для постановки корпусу і вироблення правильної постави, зміцнення опорно-рухового апарату, розвитку ритмічних і музичних здібностей.

На етапі поглибленої спортивної спеціалізації відбувається ознайомлення з характерним танцем, елементами гімнастичного й акробатичного стилів.

На всіх етапах хореографічної підготовки особлива увага приділяється спеціальному розтягуванню м'язів й збільшенню ступеня свободи м'язово-зв'язкового апарату, що досягається партерними вправами, вправами біля палки та на середині залу. Своєрідність занять народним і сучасним танцями полягає в постановці етюдів для розвитку рухової виразності спортсменок. Хореографія в синхронному плаванні має провідне значення у підготовці спортсмена. Освоєння спортсменом основ хореографії допомагає не тільки в постановці програми, але й у

передачі художнього образу, вдосконаленні технічної й фізичної підготовленості, загальної координації рухів.

Таким чином, дослідивши особливості хореографічної підготовки у фізичній культурі та складнокоординованих видах спорту, зробимо такі висновки: 1) хореографічна підготовка є невід'ємною частиною тренувального процесу у видах спорту, пов'язаних з мистецтвом руху; 2) за допомогою хореографії вирішується цілий комплекс завдань, пов'язаних з підготовкою спортсмена: а) всебічний і гармонійний розвиток спортсмена; б) загальне виховання рухової культури; в) удосконалення технічної і фізичної підготовленості; г) підвищення рівня розвитку фізичних якостей (гнучкості, швидкості, сили, витривалості); розширення координаційних можливостей; формування постави, удосконалення виворотності, стрибучості; д) виховання естетичних і творчих здібностей спортсменів; розвиток індивідуальності, танцювальності, пластичності, виразності і культури рухів; артистичності виконання спортивних програм; 3) хореографія є одним із засобів створення композиційних програм спортсменів у різних видах спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дюпперон Г.А. Теория физической культуры. – СПб.: Время, 1930. – 620 с.
2. Ересько И. Методика совершенствования тренировочного процесса танцоров 7-9 лет на основе использования средств хореографии: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хабаровск, 2005. – 189 с.
3. Завадич В. Формування культури рухів у дівчат старших класів (на матеріалі уроків ритмічної гімнастики): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 1997. – 195 с.
4. Кручинин В.А., Бочкарев В.А. Определение чувства ритма // Физическая культура в школе. – 1974. – №12. – С. 18-19.
5. Кулер К. Новая аэробика. – М.: ФиС, 1979. – 125 с.
6. Лисицкая Т.С. Ритм + пластика. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 160 с.
7. Морель Ф. Хореография в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 111 с.
8. Національна державна комплексна програма естетичного виховання (Проект) / Укладач І.А.Зязюн, О.М.Семашко. – К., 1994. – 64 с.
9. Ротерс Т.Т. Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
10. Сосина В.Ю. Азбука ритмической гимнастики. – К.: Здоровье, 1986. – 64 с.

УДК 378.147.796

М.С. Мішечкіна,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ ЯК ОСОБИСТІСНА РИСА СТУДЕНТА-СПОРТСМЕНА

Сучасним суспільством все більше уваги приділяється впевненості в собі і визнається, що навички впевненої поведінки та спілкування є такими ж значущими, як і професійна підготовка майбутнього спеціаліста у цілому. Виробити внутрішній стан стійкості та психологічної захищеності надзвичайно важливо для кожного, оскільки тільки впевнена у своїх силах людина може діяти ефективно, керувати власною поведінкою, а не перетворюватись у маріонетку. Відсутність впевненості в собі, навпаки, знижує ефективність комунікативних процесів та може призвести до розвитку невротичних станів.

Проблема впевненості в собі привертала увагу вчених з кінця ХІХ століття. Її вивченням займалися такі зарубіжні дослідники, як А.Адлер, Р.Альберті, Дж.Вольпе, Ф.Зімбардо та багато інших. Серед вітчизняних вчених, які досліджували зазначену проблему, можна назвати Б.Ананьєва, В.Гарбузова, Г.Прихожан, В.Ромека, О.Серебрякову та інших.

Упевненість в собі, як і багато інших якостей особистості, формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх відносяться особливості батьківського та шкільного виховання, вплив референтних груп, національно-культурні та інші чинники. До внутрішніх – установки, цінності, базові потреби особистості, стратегії самооцінювання, вміння ставити цілі та здатність до подолання перешкод на шляху досягнення мети.

Однак, часто особистісні якості людини такі, що не дозволяють їй використовувати сили та засоби, які дають освіта та життєвий досвід. Отже, проблема впевненості у собі не вирішується лише надбанням знань, умінь та інших професійних якостей. Процес формування впевненості у собі має свій специфічний механізм, свої передумови та динаміку.

Згідно з теорією Е.Еріксона, завдання людини студентського віку полягає у поєднанні усіх знань про себе, в усвідомленні свого минулого та майбутнього. Характерні ж для цього віку конфлікти ідентичності, слабкість Я-концепції, яка супроводжується сумнівами, соціальною боязкістю, апатією, перешкоджають розвитку впевненості в собі. Ось чому вказаний віковий період особливо важливий у формуванні зазначеної якості.

У деяких напрямках сучасної психолого-педагогічної науки впевненість у собі входить до блоку особистісних рис. Визначені її функції у системі міжособистісних стосунків, описана структура та умови її розвитку в онтогенезі, розроблені тренінги та методики її корекції. Разом з тим недостатньо розкрито особливості змісту та умови

формування цієї якості у студента-спортсмена в процесі занять фізичною культурою та його професійної підготовки.

Існує загальне розуміння важливості проблеми впевненості у спорті, яка полягає в тому, що для виховання вольових якостей у процесі занять фізичною культурою зазначена якість особистості дуже важлива. Ця риса, поряд із дисциплінованістю та цілеспрямованістю, належить до групи загальних вольових якостей, які мають відношення до всіх видів спортивної діяльності (А.Артішенко, І.Бех, Ю.Горбунов, Ф.Івщенко, П.Рудик).

Цікавим для нашого дослідження є визначення впевненості, запропоноване М.Левітовим. На його думку, це психічний стан, складний за своєю структурою. У ньому є компоненти пізнавальні, емоційні та вольові. При впевненості зазвичай виступає ясний, об'єктивний погляд на стан справи, чітке розуміння завдання, а іноді і засобів його досягнення [2]. Автором дається аналіз вольової структури характеру, яка містить його активність, організованість і стійкість. Під активністю характеру він розуміє прояв таких вольових якостей, як рішучість, сміливість, ініціативність, а під організованістю – витриманість, самоконтроль та впевненість [3].

Є.Смаглій запропонував системно-структурну модель прояву та формування психічного стану впевненості у спортсменів, що дозволяє планувати та успішно здійснювати підготовку молоді до подальшого життя засобами фізичної культури. Теоретично значущим у дослідженні є висновок, що критичність та негативні переживання є необхідними компонентами у цілісних психічних механізмах організації стану впевненості в екстремальних ситуаціях під час спортивних змагань. Автор, досліджуючи феномен упевненості в собі, вважає, що існує п'ять підходів до його вивчення: в одному випадку впевненість розуміється як емоційно-вольова властивість, у другому – як результат знань, досвіду прогнозування подій, у третьому – як функціональна психофізіологічна готовність, у четвертому – як фактор мотивації, у п'ятому – як стан і якість особистості. Він аналізує стан впевненості як такий, що сприяє успішній діяльності завдяки позитивному передбаченню її майбутніх результатів. У структуру такого стану, на його думку, входить прогнозування вірогідності способу досягнення мети при взаємодії когнітивної, регулятивної та комунікативної підсистем [7].

Цікавими для нас є дослідження О.Дашкевич та М.Санаї, які пов'язували впевненість у собі з адекватною самооцінкою спортсменів і розглядали її як фактор готовності до досягнення високого результату. Регулююча функція адекватної самооцінки проявляється, на їхню думку, в активності рухових операцій, високій мобілізації психомоторних функцій при виконанні завдань, які вимагають точності та швидкості.

Науковці акцентують увагу на тому, що спортсмен, який претендує на високий спортивний результат, має адекватно оцінювати хід виконання фізкультурних елементів і своєчасно вносити необхідні корекції. Для забезпечення підготовленості студента-спортсмена до відповідальних змагань та професійної діяльності необхідно вивчити

стійкість особистісної самооцінки як складової впевненості в собі. Дослідження дали уявлення про механізм самооцінки, який складається, перш за все, на основі вивчення кореляційних зв'язків її окремих показників зі спортивною результативністю. Авторами доведено, що з підвищенням майстерності та набуттям тренувального досвіду підвищується рівень сформованості образу дій, поінформованість про вимоги до оцінки виконаної спортивної програми, і, врешті-решт, впевненості в собі. Показово, що спортсмени високої кваліфікації, які найбільш точно оцінюють власну майстерність, ставлять високі та реальні цілі, характеризуються високою впевненістю в собі.

Від оцінки своїх досягнень та невдач залежить майбутнє людини, постановка нею нових цілей та перспектив. Взаємозв'язок впевненості в собі та результатів діяльності досліджувався Т.Корчагіною та Ю.Орловим. Головний висновок учених полягає в тому, що впевненість є суттєвим чинником навчальної діяльності. Студенти, які успішно оволодівають навчальними дисциплінами, активно беруть участь у практичних заняттях, набуваючи практичного досвіду, разом з тим здобувають впевненість у собі. На думку авторів, вони мають більш високі оцінки, авторитет серед студентів академічної групи або спортивної команди, більш задоволені процесом навчання [6].

У спортивній психології досліджувався зв'язок впевненості спортсмена в успішному виступі з його орієнтацією на себе або завдання та спортивними досягненнями. Так, доведено, що у разі високої спортивної впевненості орієнтація на завдання не має значення для досягнення високих показників. Виявлені розбіжності між ознаками спортивної впевненості та спортивними результатами у групах, сформованих за цільовою орієнтацією, та встановлено, що студенти з високими показниками спортивної впевненості більш орієнтовані на мету, ніж спортсмени з низькими результатами.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що особистість є не пасивним продуктом соціального середовища, а формується в результаті власної активної діяльності. Тільки завдяки діяльності, на думку П.Чисольма, розвивається впевненість у собі. Автор вважає, що така риса невід'ємно пов'язана з психологічною зрілістю особистості та не залежить від її віку. Зріла людина, на його думку, є такою, що здатна подолати свою невпевненість, сміливо дивитись у реальність. Серед чинників, що сприяють розвитку впевненості, автором називаються самоконтроль, емоційна стійкість, високий професіоналізм, самодисципліна, достатньо висока самооцінка, почуття власної гідності. На жаль, автором не пропонуються конкретні рекомендації з формування у студента-спортсмена впевненості в собі [8].

В.Розанова розглядає впевненість в собі як чинник, що визначає задоволеність роботою. Посилаючись на Е.Берна, Е.Фромма, А.Маслоу та інших психологів, вона відзначає, що тільки впевнена особистість може одержувати задоволення від результатів власної діяльності. Досягнення певного успіху невпевненим у собі суб'єктом переживається як доказ власної значущості. А недоліки у діяльності сприймаються ним

як проєкція на особистісні якості, що призводить до втрати віри у себе. Після досягнення результатів невпевнена людина знову починає відчувати свою безпорадність, що дезорганізує її подальшу діяльність та погіршує емоційний стан.

На важливість впевненості в собі вказує у своїй роботі Л.Рендулич. І хоча його праця присвячена управлінню військами, деякі з умов підвищення впевненості в собі певною мірою можуть бути використані нами при вивченні зазначеної проблеми стосовно студентів-спортсменів. Серед таких умов автором називаються свобода дій при здійсненні та прийнятті будь-яких рішень, наявність досвіду діяльності, чітко сформульований план майбутніх дій, тверда воля до здійснення прийнятого рішення, вміння адекватно оцінювати власні сили та можливості [5].

Подібні висновки ми знаходимо у інших авторів. Так, Т.Коно визначає чинники, які впливають на формування впевненості в собі. До них автор відносить швидке прийняття дій, чіткість у формуванні цілей та установок, готовність враховувати думку інших, терпимість до неуспехів та поразок.

Варто зауважити, що проблема впевненості у спорті вивчається у сукупності з такими феноменами, як тривожність, сором'язливість, невпевненість, агресивність. Так, М.Орбах розкриває взаємозв'язок впевненості в собі з тривожністю та вплив останньої на спортивні досягнення. Головна мета дослідження полягає у визначенні умов, за яких когнітивна тривожність здійснює позитивний вплив на успішність виступу під час спортивних змагань. Одержані дані показали, що спортсмени з високою впевненістю в собі виступають з успіхом, незважаючи на тривожність.

І.Ладанов зазначає, що сором'язлива людина знаходиться у полоні власних комплексів, боїться бути відстороненою, постійно відчуває невпевненість в собі, відчувається незручно у спілкуванні з оточуючими, тому уникає соціальних контактів. Для позбавлення негативних наслідків сором'язливості особистість має працювати над собою. Ця робота починається з усвідомлення своїх достоїнств та недоліків, подолання стереотипів, які заважають ефективній взаємодії з іншими. Для реалізації прагнень особистості у подоланні власних недоліків необхідно створювати певне середовище і розвивати культуру референтної групи, до складу якої входить студент-спортсмен, де б підтримувалися впевнені форми поведінки.

У працях М.Вудкока та Д.Френсіса впевненість у собі розглядається як проблема комунікативного характеру. Згідно з твердженнями дослідників, це якість людей, які демонструють чіткі та сміливі дії. Впевнена людина відчувається сильнішою за рахунок енергії, що звільняється, у результаті чого оздоровлюються стосунки з оточуючими, покращується процес прийняття рішень, з'являється можливість виявити себе. У якості чинників, які перешкоджають прояву та розвитку впевненості, авторами називаються недостатність

практики, особливості виховання у сім'ї, невміння виявляти власні почуття та несформовані навички самопрезентації.

Формуванню таких навичок сприяє переконаність у тому, що кожна людина з моменту її народження має право виявляти власні думки, погляди, бажання та почуття, розпоряджатися власним часом та тілом. Впевнена в собі людина не терпить посягань на свої права, не виявляє недоречної агресивності. Натомість, невпевнена у собі людина не вимагає поваги до власних прав та дозволяє іншим порушувати їх, що пояснюється неусвідомленою відсутністю самоповаги. Агресивна особистість вимагає для себе прав, які належать іншим, прагне домінувати у будь-якому випадку (З.Хост)

Відсутність впевненості в собі пов'язується з фізичними недоліками. Так, А.Адлер вважає, що через дефекти у розвитку тілесних органів людина починає переживати почуття власної неповноцінності. Але, на думку автора, кожному властиве це почуття, яке не є психічним розладом, а стимулює нормальні прагнення та здоровий розвиток. Патологічним воно стає тоді, коли в людині перемагає почуття неадекватності, а це гальмує корисну активність, робить особистість депресивною та не здатною до розвитку [1].

Деякі автори вважають, що необхідною складовою впевненості є переживання власної ефективності, тобто, віра у самоефективність. Тільки самодостатня людина з високими морально-вольовими якостями, на думку Г.Любимової та Л.Мітіної, може досягти високих результатів та поваги оточуючих. Серед особистісних якостей, що впливають на проблеми професійного та особистісного самовизначення студентів-спортсменів, дослідниками називається впевненість у собі. Зазначену якість автори пов'язують з високою самооцінкою, позитивним ставленням до життя та вмінням ризикувати [4].

Отже, аналіз літератури показує, що проблема впевненості в собі як особистісної риси студента-спортсмена є актуальною, але знання з цієї проблеми недостатньо систематизовані. Розглянуті дослідження свідчать про те, що впевненість не є вродженою рисою особистості, яка виникає сама по собі. Її формування – довготривалий процес, особливо інтенсивний під час навчання у ВНЗ та професійного становлення. Це шлях до самореалізації, але досягти її можливо лише через постійне прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Крім того, впевнений у собі студент-спортсмен, який володіє навичками впевненої поведінки, виявляється більш успішним у навчальній та майбутній професійній діяльності, більш захищеним від стресових ситуацій та впливів соціального середовища, має авторитет серед інших, що збільшує можливість його ефективної взаємодії з оточуючими.

Оскільки не вдалося виявити більш-менш чітких рекомендацій з формування впевненості в собі у студентів-спортсменів в період їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах, ця проблема потребує, на нашу думку, подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. О нервическом характере. – СПб. – М., 1997. – 224 с.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 360с.
3. Левитов Н.Д. Психология характера. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
4. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского Университета. – Серия 14. Психология. – 2000. – №1. – С. 48-56.
5. Рендулич Л. Управление войсками. – М., 1974. – 124 с.
6. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: историческое и современное состояние // Психологический журнал. – 2002. – Том №23. – №1. – С. 52-60.
7. Смаглий Е.И. Проявление и формирование психического состояния уверенности (на материале действий тяжелоатлетов): Дис. ... канд. психол. наук. – Донецк, 1989. – 196 с.
8. Чисхольм П. Уверенность в себе: путь к деловому успеху / Е.Г.Калинина, Н.Г.Юрышева. – М.: ЮНИТИ. Культура и спорт, 1994. – 288 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 372.894

К.О.Баханов,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЯК РОЗВ'ЯЗАННЯ НИЗКИ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ

Суспільні та соціальні зміни, викликані бурхливим науково-технічним прогресом, висвітлюють риси нового суспільства, в якому на перший план висувається економіка обслуговування, де центральне місце посідають наука і освіта. У такому суспільстві в оцінці особистості вирішальним є рівень компетентного знання і професіоналізм. Відповідно до цього метою сучасного навчання має бути не засвоєння знань як сукупності фактів, теорій тощо, а зміна особистості учня внаслідок самостійного учіння. Завдання школи – надання можливості розвитку і саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації. Саме на це націлюють навчання історії в школі останні нормативні документи. “Державний стандарт базової і повної середньої освіти” освітньої галузі “Суспільствознавство” передбачає формування в учнів основної школи вміння знаходити інформацію, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її, характеризувати явища і процеси суспільного життя, встановлювати зв'язок між подіями та явищами, формулювати, висловлювати та доводити власну

думку, робити висновки. Усе це вимагає ширше використовувати у навчанні проблемні методи, моделювати навчальний процес, спираючись на них.

Ще І.Лернер, аналізуючи сучасний стан розвитку теорії і практики уроку, констатував незаперечний факт – те, що будь-який урок вкладається в загальну логіку процесу навчання: подання нової інформації, застосування її за зразком, творче застосування. Урок може збігатися з цим циклом або бути комбінацією повних або неповних циклів [4, с.77, 78]. Проблемне завдання в системі сучасного уроку є умовою забезпечення творчого застосування учнями набутих знань. Як приклад уроку повного циклу навчання І.Лернер подає системний опис уроку “Селянська війна під проводом Степана Разіна”. На початку уроку учням було поставлено завдання: після викладу вчителем матеріалу відповісти самостійно на запитання про причини виникнення війни, причини її поразки та відмінності її від відомих учням війн і повстань. Потім учитель аналізував знання учнів, пропонуючи назвати відомі їм селянські війни і поміркувати над тим, чи випадково вони починаються? Вчитель викладав новий матеріал, уникаючи прямих відповідей на запитання проблемного завдання. Наприкінці уроку учні відповідають на основні запитання. Ці відповіді були і закріпленням, і перевіркою ефективності. На наступному уроці провдилась п'ятихвилинна контрольна робота за трьома варіантами. У загальних рисах цей урок не відрізняється від пересічного проблемного уроку, але при докладному розгляді виявляються певні акценти в організації проблемного навчання – прагнення побудувати вивчення нового матеріалу у вигляді системи завершених навчальних циклів, де окреме питання або кілька питань уроку одразу ж після висвітлення вчителем закріплюються на репродуктивному та творчому рівнях за допомогою проблемного завдання. Наприклад, розглядаючи цілі повстанців, учитель пропонує учням, спираючись на знання, засвоєні на попередніх уроках, визначити їх самостійно. Потім він доповнює та узагальнює відповіді учнів, а на закріплення пропонує за народними прислів'ями визначити, чим була викликана саме така їх у XVII столітті [4, с.51-53]. Далі розв'язується проблемне завдання: “Чим можна пояснити те, що Степан Разін проголосив ціллю війни – “за великого государя та за всю чернь”, а повстанці знищували приказних людей, тобто службовців государя?”. Така ж тенденція простежується і в інших наведених І.Лернером описах уроків.

Автор цього дослідження пропонує дещо інший варіант технології розвивального навчання. Поштовхом до її створення була висловлена Н.Дайрі у 60-ті роки ідея: використовувати як проблемну ситуацію умовну співучасть школяра в історичній події і з цієї позиції висловлювати власні версії про ймовірний перебіг подій. “Перед полководцями руського війська виникло питання: переходити через Дон чи ні? Уявіть, що ви берете участь у поході і раді. Яка ваша думка?”, “Руське військо переправилось через Дон. У який спосіб його вишикувати?” “Звичайно, учні не знають прийнятого у той час способу шикування, складу золотоординського війська та його тактики, – писав Н.Дайрі. – Але найважливіші принципи вони називають... Така “співучасть” у подіях надзвичайно збуджує інтерес

учнів, а розв'язання кількох окремих проблем полегшують їм складне вирішення загальної проблеми” [2, с.85]. Виникла думка використати такий вид завдань для того, щоб викликати в учнів потребу в сприйманні нової навчальної інформації, а саме побудувати навчання у вигляді рішення серії проблемних завдань за схемою: 1) створення навчальної проблеми, розв'язання якої потребує залучення наявних в учнів знань і досвіду, що дає змогу висунути робочу гіпотезу (припущення) про ймовірний перебіг подій, але остаточне їх розв'язання потребує додаткової інформації; 2) інформаційний блок – отримання учнями інформації, необхідної для розв'язання проблеми, однак поданої таким чином, щоб вона не була прямою відповіддю, а залишала місце для роздумів; 3) повернення до робочої гіпотези, доведення її або спростування; 4) узагальнення й фіксація основних інноваційних моментів шляхом усного закріплення, записів на дошці і в зошитах тощо. Стисло це можна відобразити в такій схемі (рис. 1).



Рис. 1. Схема розв'язання навчальної проблеми

Опрацювання теми уроку – це розв'язання послідовного ланцюжка навчальних проблем, що потребує від учителя неабиякого вміння створювати навчальні проблеми, вислуховувати і відокремлювати погляди окремих учнів, полемічно подавати інформацію і знаходити вдалі способи її фіксації.

Інформаційний блок – це не обов'язково розповідь учителя. Джерелом інформації можуть бути текст підручника, з яким учні працюють індивідуально або по групах, історичне джерело, яке досліджується (лабораторно-практична робота) учнями на уроці або вдома, звіт групи учнів про виконану ними дослідницьку роботу в позаурочний час (лабораторно-практична робота, учнівський проект, реферат), театралізована вистава, виклад матеріалу заздалегідь підготовленим учнем (відкритий урок) та багато іншого. Ось приклад вивчення нового матеріалу з теми “Боротьба проти монголо-татарських завоювань” у 7 класі в курсі історії України.

“1. З курсу історії середніх віків нам уже відомі монголо-татарські племена, які створили величезну азіатську державу. Пригадайте, що ви знаєте про соціально-економічне життя монголів на початку XIII століття, їхнього правителя та його політику. Чим були викликані їхні завоювання? Які території були ними завойовані в першій чверті XIII століття? Де були монгольські війська на початку 20-х років XIII століття? Учні пригадують матеріал, а вчитель його узагальнює і пропонує нове завдання.

У Київському літописі від 1223 року записано: “І прибігло половців багату в Руську землю, і говорили вони руським князям: “Якщо ви не допоможете нам – то ми нині порубані були, а ви завтра порубані будете”. І

була рада всіх князів у городі Києві, і нарадились вони так: "...". А як ви вважаєте, яке рішення було прийнято? Свою думку обґрунтуйте. Спробуйте припустити, як розгортатимуться події далі? Учні висувають припущення, вчитель подає інформаційний блок про битву на Калці, який фіксується учнями в схемі, і пропонує проблемне завдання на закріплення.

У діях князів при підготовці і під час битви багато такого, що здається незрозумілим: чому в перших рядах опинилася половецька кіннота? Чому Мстислав Київський був осторонь воєнних дій? Чому князі в таборі припинили боротьбу? Чому монголи не дотримали свого слова?.. Спробуйте дати цьому пояснення. Чому, незважаючи на перемогу в битві на річці Калка, монголи не рушили вглиб Русі, а повернулися до монгольських степів?

2. "В літо 1237, – свідчить Тверський літопис, – окаянні татари зимували поблизу Чорного моря і звідти прийшли крадькома лісами на Рязанську землю". Пригадайте матеріал всесвітньої історії. Як розвивалися події після цього? Учні з пам'яті відтворюють події. Учитель узагальнює матеріал, учні, фіксуючи його в зошитах, продовжують створення опорного конспекту. Перехід до нового інформаційного блоку здійснюється також за допомогою проблемного завдання: "Як ви вважаєте, чому монголи пішли на Русь не в наступні кілька років, а тільки 14 років по тому?" Таким чином, утворюється певний порядок вивчення матеріалу: проблемне завдання – версії учнів – інформаційний блок – фіксація матеріалу в конспекті.

В умовах, коли навчання будується на розв'язанні проблеми, інформація, отримана учнями, краще ними засвоюється, тим більше, що вона закріплюється в структурно-логічній схемі. Крім того, таке навчання створює потребу в запам'ятовуванні матеріалу, оскільки він у будь-який момент уроку може знадобитися для рішення проблем. Однак навчання за цією схемою потребує відлагодженості системи контролю. Така система складається із вхідного (попереднього) контролю на початку уроку, коли учні у стислий термін виконують кілька тестових завдань, які швидко за кодом перевіряються вчителем (причому кожне завдання перевіряє не тільки знання, а й певне вміння, що дозволяє створити діагностичну карту ступеня розвиненості в учнів інтелектуальних умінь і навичок), і контролю за застосуванням учнями знань під час вирішення проблемних завдань, вихідного контролю наприкінці уроку. Оскільки пропонується тема насичена фактичним матеріалом, то вона потребує системного закріплення. Одним із його варіантів може бути гра-змагання "Естафета".

Для проведення гри клас поділяється на дві команди. Обирається група арбітрів, які оцінюватимуть відповіді і стежитимуть за дотриманням правил гри її учасниками. У кожній команді обирається п'ять "бігунів", які виходять до дошки. На ній заздалегідь накреслена естафетна доріжка з чітко визначеними етапами. За орієнтири обираються географічні назви. З двох боків доріжки – таблиця змагань. До неї заносяться результати кожного етапу. "Пробігті етап" означає скласти найповнішу розповідь про події, що мали місце між позначеними межами. При цьому необхідно

подолати якомога більше "кілометрів" (набрати балів). Довжина відрізка залежить від якості відповіді (від 2 до 5).

Учням, які відчувають труднощі під час сприйняття матеріалу через недостатню розвинутість вміння, можна запропонувати картки з орієнтовними запитаннями. Наприклад, до I етапу: "Які регіони Кавказу завоювали монголо-татари? Звідки вони там узялися? Чому вирішили вирушити до Приазов'я? Хто став об'єктом нападу? Яке відношення мали до цього руські князі? Чому вони виступили проти монголів? Коли і як відбувалася битва? Чим вона скінчилася? Чому вона скінчилася саме так? Які наслідки мала ця битва для русичів?".

Учитель Новопетрівської ЗОШ Новоодеського району Миколаївської області Н.Іпатенко, користуючись розробленою ним самим технологією, кожну навчальну тему подає як комплекс проблемних уроків. Наприклад, тема "Українська держава П.Скоропадського" (10 клас). Загальна проблема: "Чи можна вважати П.Скоропадського патріотом Української держави?" Кожен з уроків теми присвячується розв'язанню конкретних проблем: "Чи був неминучим конфлікт між Центральною Радою та окупаційною адміністрацією? Чи відповідала інтересам українського народу внутрішня політика уряду П.Скоропадського? Чи мав зовнішньополітичний курс Української держави перспективи для утвердження незалежної держави? Доведіть закономірність відродження УНР" тощо [3].

Дуже близькою до описаної технології проблемного навчання є розроблена російськими вчителями В.Суховим, О.Морозовим, Е.Абдулаєвим технологія навчання історії як розв'язання системи поурочних завдань. Виходячи з того, що існуюча система навчання не може забезпечити високого рівня розвитку творчих здібностей учнів і мало сприяє формуванню творчого мислення учнів, педагоги запропонували покласти в основу навчання розв'язання учнями низки завдань. Завдання для роботи на уроці добираються так, щоб вони утворювали певну цілісність і реалізовували чітко окреслену дидактичну мету. Процес навчання згідно з цією технологією переважно будується з уроків трьох типів: вступного, мета якого – сформулювати в учнів загальне уявлення про історичний період, його основні тенденції, найяскравіші події та особи; робочого, на якому безпосередньо відбувається розв'язання завдань; повторювально-узагальнювального. Якщо вступний та повторювально-узагальнювальний уроки проводяться на початку та наприкінці вивчення теми, то лівову частку уроків складають так звані робочі уроки.

В.Сухов, О.Морозов та Е.Абдулаєв виокремлюють три основні складові робочого уроку: 1. Вступний, або мотиваційний етап. Він триває до 10 хвилин і присвячується формуванню певної навчальної задачі. На цьому етапі за допомогою аналізу фрагменту документа та використання набутих раніше знань виявляється вихідне протиріччя. 2. Основний етап містить безпосередню учбову діяльність (складання плану розв'язання завдання та його реалізація). Під час виконання завдання учням дозволяється користуватися всією доступною інформацією. 3. Контроль і корекція триває до 10 хвилин і включає обмін думками, фіксацію в зошитах і виконання підсумкового контрольного тесту наприкінці уроку (рис. 2).

Оскільки успішність діяльності учнів багато в чому залежить від добірки завдань, автори технології розробили спеціальні завдання з історії стародавнього світу та історії середніх віків [6; 7].

Ще одним варіантом технології проблемного навчання є технологія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ, російською – ТРИЗ). В її основу покладено теорію відомого винахідника, письменника-фантаста Г.Альтшуллера (Г.Альтова). Згідно з нею будь-яка теорія є каталізатором творчого вирішення проблем, а знання – інструментом їх розв'язання та основою творчої інтуїції. Г.Альтшуллер вважав, що творчими здібностями наділена кожна людина і винаходити можуть усі. Розвивати ж ці здібності необхідно у процесі навчання, тому до нього слід залучати основні доступні школярам типи проблем, що притаманні науці, яка вивчається. Отже, і основними цілями навчання мають бути такі: навчання творчої діяльності, ознайомлення з прийомами творчої уяви і навчання розв'язувати винахідницькі завдання.

Для досягнення визначеної мети найкращими є індивідуальна і групова форми роботи. Група має складатися з 7-15 учнів, розподілятися на збалансовані підгрупи, до яких входять учні з різними рівнями навченості й активності, різними характерами і темпераментами. Серед методів навчання перевага надається евристичним іграм, “мозковому штурму”, колективному пошуку.

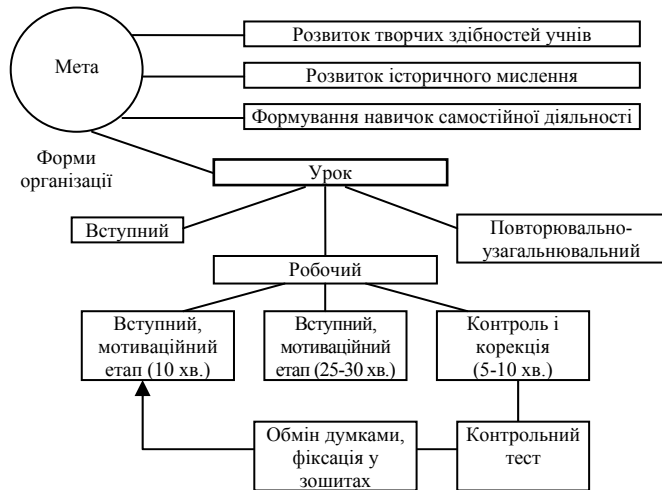


Рис. 2. Технологія навчання історії як розв'язання системи поурочних завдань

Центральне місце в технології посідає завдання, виконуючи яке, учні виявляють основні протиріччя, висувають ідеї щодо його розв'язання. Всі ідеї обговорюються (не критикуються), з них відбираються найбільш раціональні та оригінальні, а вже потім визначається оптимальна.

Технологія Г.Альтшуллера у вихідному варіанті була розрахована на точні науки й технічні завдання. Автор визначив 40 головних принципів усунення технічних протиріч: дробіння, витіснення, асиметрія, антивага, об'єднання, універсальність тощо. Та навіть на цьому етапі він не виключав завдань історичного змісту.

Наприкінці 90-х років ХХ століття теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) завдяки публікаціям українських дослідників Л.Шрагіної та М.Меєровича (м. Одеса) набула у загальних рисах технологічного оформлення [5], а практичне втілення знайшла в роботі вчительки ЗОШ №35 м. Одеси М.Глазунової.

Організаційно та концептуально подібною до ТРВЗ є інтегральна технологія. Інтегральна технологія розв'язання завдань була створена у 1977-1984 роках як технологія розв'язання трирівневих математичних задач. Пізніше вона поширилася на навчання інформатики, географії, іноземної мови, а з 1987 року – і на гуманітарні предмети, зокрема історію. Як і в ТРВЗ, в інтегральній технології головною дією є розв'язання низки завдань, тому до них ставляться досить серйозні вимоги. Вони мають бути достатньо новими (оновлювати весь матеріал теми), містити ключове завдання, бути взаємопов'язаними, забезпечувати нарощування складності, відповідати загальним цілям та бути достатніми для їх реалізації, створювати психологічну комфортність [1, с.24]. Наприклад: “Прокоментуйте думку історика М.Греча: “Олександр був загадкою для сучасників: навряд чи він буде розгаданий нащадками”. У чому полягає загадка Олександра?”, “Г.Плеханова поважали, Ю.Мартова любили, але пересічні більшовики пропонували йти за В.Леніним. Чому?”

Для того щоб вивільнити якомога більше часу для розв'язання завдань, навчальний процес будується за такою схемою (рис. 3).



Рис. 3. Логіка вивчення навчального матеріалу за інтегральною технологією

Вивчення теми починається зі вступного повторення. Далі викладається основний навчальний матеріал та закріплюється у вигляді міні-тренінгу, вивчається додатковий матеріал. Після цього організується семінар-практикум, на якому розв'язується серія завдань. На наступному занятті відбувається узагальнення вивченого матеріалу. Завершується вивчення теми контрольною роботою.

Через те, що семінар-практикум – одна з основних форм організації навчання, варто спинитися на ньому докладніше. В.Гузєєв, який вивчав цю технологію, подає таку логічну структуру: 1) привітання, ініціювання

уроку (оголошення теми, мети, плану, складу груп – 2 хв.), 2) фронтальна бесіда (обговорення теми, розподіл її на окремі завдання – 5 хв.), 3) робота в групах (13 хв.), 4) звіт кожної групи та його обговорення, коментування, вирішення загальної проблеми, обговорення окремих її аспектів (15 хв.), 5) підбиття підсумків (2 хв.) [1, с.31].

В інтегральній технології особлива увага приділяється груповій роботі, тому на уроці передбачається формування груп вирівнювання, підтримки та розвитку, до яких відповідно включаються учні некомпетентні, з мінімальним, загальним та просунутим рівнем досягнень.

Наведені варіанти технології навчання історії як розв'язання низки проблемних завдань мають певні особливості в організації навчального процесу та керівництві ним, проте у всіх у них мета навчання визначається, виходячи з рівня сформованості в учнів розумових дій і творчих здібностей; вихідний контроль має комплексний характер; матеріал вивчається шляхом розв'язання пізнавальних завдань; перевага надається самостійній діяльності учнів; оцінювання здійснюється, спираючись на роботу учнів під час вивчення ними нового матеріалу з точки зору суб'єктивних можливостей учнів; етапи навчання визначаються нежорстко, оскільки точне відтворення навчальних процедур при організації пошукової діяльності неможливе тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гузеев В.В.* Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001.
2. *Дайри Н.Г.* Как подготовить урок истории. – М.: Просвещение, 1969.
3. *Іпатенко Н.М.* Проблемне навчання як засіб формування пізнавальної самостійності учнів // Історія та правознавство. – 2005. – №5 (33). – С. 2-5.
4. *Лернер И.Я.* Учебный предмет, тема, урок. – М.: Знание, 1988.
5. *Меерович М.И., Шрагина Л.И.* Основы культуры мышления // Школьные технологии. – 1997. – №5.
6. *Сухов В.В., Морозов А.В., Абдулаев Э.Н.* Задания по истории древнего мира // Преподавание истории в школе. – 2000. – №3. – С. 12-18; №4. – С. 64-73; №5. – С. 62-70.
7. *Сухов В.В., Морозов А.В., Абдулаев Э.Н.* Поурочное планирование курса истории средних веков как система поурочных задач // Преподавание истории в школе. – 2000. – №7. – С. 39-56.

УДК 379.821:502/504:613 – 053.67

Т.Г.Шаповалова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ВАЛЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЕКСПЕДИЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки поряд з проблемами впровадження інноваційних технологій, методів і форм організації навчально-виховного простору, надзвичайно важливим питанням є формування фізичного, психічного та духовного здоров'я підростаючого покоління. Це завдання є одним із обов'язків держави, передбачених Національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною програмою “Діти України”, цільовою комплексною програмою “Фізичне виховання – здоров'я нації”, Державною програмою “Вчитель”, Концепцією “Формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя”, Державними стандартами середньої освіти, де до базових навчальних планів уведено освітню галузь “Здоров'я та фізична культура”, яка передбачає формування в учнів свідомого ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної та особистісної цінності, сприяє їх фізичному розвитку й формує основи здорового способу життя.

Впровадження цих і низки інших програм вимагає перегляду сформованих стереотипів поведінки сучасної молоді, переосмислення концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що провідне значення у його збереженні та зміцненні належить способу життя.

За традиційними уявленнями, в поняття “здоровий спосіб життя” входить: відмова від шкідливих звичок (паління, вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин, оптимальний руховий режим, раціональне харчування, загартовування.

Людина XXI століття, на думку М.Амосова, стикається з трьома вадами цивілізації: нагромадження негативних емоцій без фізичної розрядки, переїдання та гіподинамія, яку ще називають “квапитися сидячи”. Недостатня рухова активність – гіпокінезія, що є передумовою найбільш масових захворювань. Ще у давні часи одним із найдієвіших оздоровчих засобів – фізичними вправами – користувалися для стимуляції здоров'я як здорових, так і хворих людей [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядається проблема формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, показав, що їй з кожним роком приділяється все більше уваги з боку різних наукових кіл: педагогічного, медичного, соціального та ін.

Наукові дослідження Т.Бойченко, М.Гончаренко, В.Горашука, О.Гречишкіної, О.Дубогай, С.Закопайла, М.Зубалія, І.Іванової, О.Команевої, С.Свириденко, С.Страшка, Л.Сущенко, В.Шахненка та інших свідчать про погіршення стану здоров'я дітей та молоді. На думку багатьох дослідників, ситуація зі станом здоров'я школярів зумовлена

низьким рівнем їхніх знань про здоровий спосіб життя, зневажливим ставленням до власного здоров'я, низьким рівнем рухової активності.

Проведене нами дослідження підтверджує, що на сьогодні недостатньо вивчено вплив рухової активності на здоров'я школярів, які займаються експедиційною роботою у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю,

Метою даної роботи є теоретичний аналіз історичного та сучасного бачення проблеми валеологічного виховання підлітків, які навчаються у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю.

Враховуючи досвід інших науковців, які вивчали цю проблему, ми вважали за доцільне звернути увагу на такі питання: розглянути проблему здоров'я та здорового способу життя через призму історичного екскурсу та звернення до корифеїв педагогічної науки; оцінити рівень фізичного та психічного здоров'я школярів та проблеми, які виникають із погіршенням здоров'я; розкрити сутність валеологічного аспекту експедиційної роботи серед дітей та молоді.

Об'єктом дослідження був навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу еколого-натуралістичного профілю (Бердянська станція юних натуралістів).

Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел свідчить, що історичний розвиток проблеми валеологічного виховання ґрунтується на тому, що підліток, перебуваючи постійно у взаємодії з довкіллям, виступає як істота з певним станом свого здоров'я та певним ставленням до нього. Тому і проблема виховання здорової дитини здавна привертала неослабну увагу багатьох учених та мислителів.

Проблеми здорового способу життя надавалося першорядного значення вже в релігійній, філософській та соціально-політичній літературі. Значна частина філософсько-теоретичної спадщини стародавнього світу й сьогодні не втратила своєї актуальності. Формування поняття "здоровий спосіб життя людини" має глибоке коріння в історично-філософській думці.

Валеологія, якщо йдеться не про термін, а про суть справи, з'явилась ще кілька тисячоліть тому. Наприклад, вже у Гіппократа простежується відмінність медичного підходу до проблематики здоров'я та того підходу, який у самого Гіппократа залишився безіменним, а сьогодні отримав назву валеологічного: "...ніхто не шукав би медицини, – писав він, – якби і для хворих, і для здорових відповідали б одні й ті ж правила життя". Однак лише у другій половині ХХ століття валеологія та медицина чітко розмежовуються вже не тільки як сукупності ідей, а й галузі суспільно значущої високо спеціалізованої діяльності; з останньої його третини констатується і педагогічна валеологія [3, с.217].

Відомий французький педагог Селестен Френе в своїй праці "Моральне і громадянське виховання дитини й підлітка" (1960) наголошує: "...краще було б, щоб ваші діти зовсім не хворіли, щоб ви оберігали їх від шлункових розладів, застерігали від застуди, щоб загартувували їх на свіжому повітрі, за допомогою фізкультури і загалом намагалися забезпечити їм здорове життя та оптимальні умови для діяльності" [7].

Провідний представник теорії й практики вільного виховання Костянтин Миколайович Вентцель розглядав вільну школу як школу розвитку особистостей, а не слухняних виконавців чужої волі. У його праці "Звільнення дитини" (1921) зазначається: "...не діти існують для системи виховання та освіти, а ці системи існують для дітей і мають бути пристосованими до їх природи, до їх індивідуальних потреб, запитів та прагнень" [2].

У педагогічній діяльності А.Макаренка велика увага приділяється здоров'ю підростаючого покоління. У вихованні він бачить три головні завдання: виростити дитину здоровою, сформувати в неї уміння працювати, сприяти її моральному становленню.

У його роботах розглядаються питання режиму праці і навчання, особистої гігієни, санітарно-гігієнічних аспектів трудового виховання, психогігієни, статевого виховання [4, с.417-428]. Це дає змогу стверджувати, що ці виховні моменти були важливими складовими всієї виховної системи А.Макаренка. Він добре розумів, що здоров'я підлітків залежить від соціально-психологічних умов, від епідеміологічної ситуації в регіоні, способу життя людей. Тому він надавав важливого значення валеологічному вихованню, режиму проведення навчально-виховних заходів, дотриманню санітарно-гігієнічних вимог, забезпеченню охорони здоров'я, руховій активності вихованців, відповідній організації життя в колонії та комуні [5, 267-329].

Багато уваги збереженню здоров'я дітей та веденню ними здорового способу життя приділяв В.Сухомлинський. Він писав: "Я не боюся ще і ще раз повторювати: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їх духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили". У своїх працях В.Сухомлинський розглядав такі аспекти здорового способу життя, як ранкова гімнастика, походи та експедиції, праця взимку на свіжому повітрі, купання у відкритих водоймах, режим харчування. Значне місце у фізичному і духовному розвитку дітей, підлітків та юнацтва він відводив заняттям гімнастикою і спортом. При цьому акцентував увагу на те, що під час бігу, стрибків, плавання та ходьби на лижах велике значення має надаватися естетичному задоволенню, а виконання фізичних вправ приносило насолоду, стало потребою. "Турбота про людське здоров'я, а тим більше про здоров'я дитини, – наголошував В.Сухомлинський, – 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" [6, 190].

За період навчання в школі стан здоров'я дітей значно погіршується. Так, серед випускників шкіл лише 6-10% підлітків можуть вважатися здоровими, тоді як близько 50-53% мають морфо-функціональні відхилення, а 37-45% – хронічні захворювання. У більш, ніж 30% дошкільнят і молодших школярів спостерігається функціональна неповноцінність кардіореспіраторної системи.

За останні роки серед дітей шкільного віку має місце зростання нервово-психічних захворювань – близько 77% учнів складають групу ризику, причому гранична психічна патологія реєструється у 28% школярів.

Відомо, що з переходом із класу в клас здоров'я школярів значно погіршується. Так, до восьмого класу в 5 разів збільшується частота порушень органів зору, в 4 рази – органів травлення, в 2-3 рази – порушень постави, в 2 рази – нервово-психічних розладів. За період навчання кількість здорових школярів зменшується в 5 разів.

Усе частіше виявляють дітей з загальною затримкою фізичного розвитку. Збільшується доля підлітків з відносним запізненням статевого розвитку. Спостерігається уповільнення темпу росту та розвитку підростаючого покоління. Акселерація, яка ще недавно була характерною для підлітків нашої країни, змінилась на децелерацію і грацилізацію. Так, майже 40% 15-річних підлітків за психологічними показниками відстають від свого паспортного віку на 1-2 роки. Ще зовсім недавно медиків бентежила велика кількість у країні дітей з надлишковою вагою тіла, а зараз реєструється багато дітей з дефіцитом маси та зросту тіла.

Особливої уваги заслуговує факт погіршення в останні роки нервово-психічного здоров'я підлітків. Порушення в цій сфері не дозволяють дітям успішно навчатися в школах, училищах, утруднюють соціалізацію і роблять їх особливо схильними до криміногенного впливу.

Значно погіршилися показники фізичної підготовки у школярів порівняно з результатами їх однолітків 60-80 років ХХ століття, особливо в тестах на м'язову силу та витривалість. Близько 50% допризвників не можуть виконати передбачених нормативів з фізичної підготовки.

Практично здорових (1 група здоров'я) всього 20-25% школярів. У 40-45% учнів спостерігаються різні функціональні відхилення, які за несприятливих умов можуть легко призвести до серйозних захворювань (2-а група здоров'я), а в 35% діагностуються ті чи інші хронічні захворювання (3-я група здоров'я). До цього треба ще додати, що більшість дітей страждають авітамінозом, крім того, серед школярів поширюються соціально-обумовлені захворювання: алкоголізм, наркоманія, захворювання, що передаються статевим шляхом, туберкульоз, 30-35% палять.

Ми вважаємо, що головними причинами, які обумовлюють зниження рівня здоров'я дітей України, є погіршення в останні роки соціально-економічних умов і екологічної ситуації. До цього приєднуються негативні наслідки невиконання принципів здорового способу життя, дефіцит рухової активності і надмірне психо-соціальне напруження не тільки в навчальних закладах, а й у родині.

Деякі з цих причин можна подолати за допомогою валеологічної освіти та виховання валеологічної культури.

Наші дослідження підтверджують наукові дані про низьку рухову активність або побутову і вимушену гіпокінезію і гіподинамію. На сьогодні понад 80% дітей та підлітків або взагалі не займаються фізичними вправами у вільний час або займаються ними епізодично.

Середня норма рухової активності учня складає 12 годин на тиждень (від 15 годин у початкових класах до 9 годин у старших класах), отже, задовольняється лише на 16-25% (О.Сухарев, 1975, та інші).

Анкетування, проведене серед 3 тисяч дев'ятикласників різних міст, показало, що більшість школярів переглядає телепередачі від 3-х до 6-и годин щодня, причому найчастіше – лежачи. Сюди ж додаються години, проведені за комп'ютером, настільними іграми, прослуховуванням сучасної далеко не тихої музики, а ще сидіння на уроках у школі та підготовка домашнього завдання.

Як показали дослідження НДІ педіатрії РАМН, діти, які зазнають дефіцит руху та м'язових зусиль, набагато частіше, ніж їх однолітки з нормальною руховою активністю, хворіють на ОРЗ, що пояснюється зниженням резистентності їх організму. Серед цих дітей також більша частка з низькими функціональними резервами серцево-судинної системи та низькою фізичною працездатністю. У цій групі частіше спостерігаються повні діти з надлишком ваги та синдромом вегетативної дистонії. Вони мають дуже низькі показники якості витривалості [8, с.29-36].

На нашу думку, позашкільні навчальні заклади спроможні розв'язати проблему подолання недостатньої рухової активності, особливо серед підлітків. Програма з валеології, яку було розроблено для гуртків і апробовано на Бердянській станції юних натуралістів, дозволяє залучати старших підлітків до практичної діяльності, пов'язаної з розвитком їх емоційної сфери, вивченням валеології, екології, біології людини, допомагає їм зазирнути в самих себе, самоідентифікуватися, розкрити власний творчий потенціал, досягти гармонії розуму та почуття [9, с.141-157].

Перед педагогічним колективом станції юних натуралістів постає вибір системи розвитку дитини, за якої можливе збереження та зміцнення її здоров'я, а також вибір засобів та форм еколого-натуралістичної освіти, що виховують у юннатів валеологічну культуру, прищеплюють їм навички здорового способу життя, вчать їх способів загартовування, подолання негативних впливів соціуму та особистих негативних звичок. Автор цієї статті безпосередньо брала участь у розробці програм з валеології, стежини "Здоров'я" та їх апробації, масових еколого-валеологічних заходах, проведенні міських ековалеологічних вікторин, олімпіад.

Бердянська станція юних натуралістів за п'ятдесят років свого існування має певні досягнення в галузі пропаганди та культивування серед вихованців здорового способу життя як через традиційні форми діяльності (туристичні походи, експедиції, бесіди, тренінги, лекторії, культурно-масові заходи, міські ековалеологічні вікторини тощо), так і нетрадиційні (фітотівальня, фіточаї, ароморелаксація, лікарський сад та город, стежина "Здоров'я"). З 2000 року станція юннатів стала експериментальним майданчиком досліджень кафедри валеології та безпеки життєдіяльності Бердянського державного педагогічного університету [10].

Однією з ефективних і досить доступних форм валеологічного виховання є туристичні походи, експедиції рідним краєм. За даними багатьох авторів (Г.Пустовіт, В.Редіна, С.Хрущов), такі заходи мають як оздоровчий, так і тренувальний ефекти. Будь-який туристичний похід чи експедиція характеризуються відносно великим об'ємом фізичного навантаження при досить помірній інтенсивності: від 4 до 8 переходів з тривалістю безперервного руху від 40 до 60 хвилин кожний. Така тривалість неможлива за жодної іншої спортивно-фізкультурної діяльності дітей, і забезпечується вона насамперед специфічним позитивним емоціональним фоном постійного спілкування з природою, що дозволяє виконати досить об'ємну м'язову роботу, не докладаючи при цьому значних вольових зусиль.

Треба зазначити, що експедиції дають можливість не тільки активного оздоровлення і фізичного вдосконалення підлітків, а і їх духовного збагачення, виховання та освіти. Зокрема, виховуються патріотизм, любов до природи рідного краю, формуються дисциплінованість, наполегливість, ініціативність, витривалість.

Проаналізувавши роботу позашкільних навчальних закладів міста Бердянська, зокрема станції юних натуралістів, ми відзначаємо тенденцію до проведення масових заходів, де задіяна велика кількість дітей. Це дуже важливо, адже діти не сидять упродовж кількох годин, не рухаючись (чим "хворіють" наші масові заходи), а весь час перебувають у русі, при цьому виконують певну розумову роботу. Ми вважаємо, що сьогодні треба докорінно змінити форму проведення масових заходів. Діти мають не просто сидіти, дивитися та слухати, а брати в них активну участь. Ми вже маємо такий досвід. У активній руховій формі на станції юннатів проводяться свята: День зустрічі птахів, День Землі, напівспортивні екологічні та валеологічні змагання з проходженням етапів з певними руховими навантаженнями та розумовими завданнями, театралізовані дійства з відтворенням національно-обрядових традицій, проходження етапів на стежині "Здоров'я" тощо.

Підлітки частіше, ніж з лікарем, контактують з учителем чи керівником гуртка, тому формування здоров'я дитини залежить значною мірою від рівня медико-гігієнічних знань останніх, від їх настрою на формування та виховання здорової дитини. Активне сприяння розвитку нового напрямку в роботі з учнями – педагогічної валеології, яка виникла на перетині педагогіки, медицини та психології, автоматично підключає систему освіти до вирішення проблеми здоров'я підростаючого покоління. Здоров'я головним чином є функцією виховання, а не лікування. Так, вихователі, вчителі, керівники гуртків беруть на себе більшу частку відповідальності за формування здорового способу життя та збереження, примноження здоров'я дітей, використовуючи різноманітні методи виховання та самовиховання.

Як показали результати нашого дослідження, однією з причин погіршення здоров'я підлітків є низький рівень їх рухової активності. Тому ми пропонуємо у позашкільних навчальних закладах створювати гуртки еколого-красознавчого спрямування, оздоровчі центри та "школи

здоров'я", що покращать здоров'я дітей та сформують у них позитивну мотивацію до здорового способу життя.

У подальшому продовжити розробку програми оптимізації фізичного та психічного вдосконалення, яка включає: фізкультхвилинки під час проведення масових заходів; проведення занять на свіжому повітрі (по можливості); оптимізацію рухової активності під час прогулянки (гра з елементами змагання); проведення народних ігор із динамічним компонентом у перервах між заняттями; організація туристично-красознавчих походів та експедицій рідним краєм, екологічними та ековалеологічними стежками; створення кімнат релаксації з фітотівальною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова: Алгоритм здоровья. Человек и общество. – Донецк: Сталкер; М.: ООО: Изд-во АСТ, 2002. – 464 с.
2. Вентцель К. Освобождение ребенка. – Воронеж, 1921. – 23 с.
3. Гиппократ. О здоровом образе жизни // Гиппократ. Избранные книги. – М.: Государственное издательство биологической и медицинской литературы, 1936. – С. 217.
4. Макаренко А.С. Воспитание культурных навыков // Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 т. – М., 1957. – Т.4. – С. 417-428.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 267-329.
6. Сухомлинский В.О. Выбранные творения: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 390 с.
7. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990. – 304 с.
8. Хрущев С.В. Здоровье учащихся и совершенствование физкультурно-оздоровительных технологий // Сучасні досягнення валеології та спортивної медицини. VII Міжнародна наукова практична конференція. Одеса, 21-23 червня 2001. – Одеса: Одес. держ. мед. ун-т, 2001. – С. 29-36.
9. Шаповалова Т.Г. Програма гуртка "Валеологія". Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів (соціально-реабілітаційний напрям): Навчально-практичне видання. – Суми: АНТЕЙ, 2005. – 240 с.
10. Шаповалова Т.Г. Стежина "Здоров'я" – методичні рекомендації (з досвіду роботи станції юних натуралістів міста Бердянська). – Бердянськ: БДГУ, 2007. – 42 с.

УДК 378.147

Н.С.Холодковська,
асистент
(Таганрозький державний
педагогічний інститут)

СУБ'ЄКТНИЙ ДОСВІД СТУДЕНТА: ПОПЕРЕДНЄ РОЗУМІННЯ ПРОФЕСІЇ “МЕНЕДЖЕР” У СПОСОБАХ ДІЙ

Ця робота присвячена питанню попереднього вивчення суб'єктного досвіду студентів – майбутніх менеджерів на фазі попереднього розуміння ними важливих способів дій, властивих обраній професії.

Суб'єктний досвід будемо розуміти згідно з трактуванням М.Бершадського: “...у суб'єктному досвіді учня можна виділити: мережу життєвих і наукових понять і їх значень, відомих учневі, знання яких необхідно для розуміння нової інформації; види зв'язків між поняттями, доступні учневі, за допомогою яких він поєднує поняття в семантичні мережі; інтелектуальні операції, що застосовує учень у ході пізнавальної діяльності; способи діяльності, інтелектуальні і практичні вміння, якими володіє учень, необхідні для засвоєння нової інформації” [1, с.45]. Перераховані вище аспекти суб'єктного досвіду є базисною платформою для розуміння і визначають саму можливість розуміння учнем нових понять і способів діяльності. Унаслідок важливості суб'єктивного аспекту розуміння М.Бершадський виділяє його як самостійну фазу процесу розуміння, що називає станом готовності до розуміння або попереднього розуміння (станом, що випереджає розуміння). У попереднє розуміння професії ми вкладаємо: 1) загальне уявлення про професію; 2) способи дій, властиві обраної професії.

У цій статті передбачається розкрити попереднє розуміння професії “менеджер” у способах дій, притаманних обраній спеціальності.

Інформаційною основою дослідження є дані анкетного опитування, що було проведено у вересні 2006 р. серед студентів першого курсу денного відділення ТДПІ, які навчаються за спеціальністю “Менеджмент організації”. Усього було опитано 24 особи.

Основна мета дослідження: визначити рівень сформованості умінь, необхідних у роботі менеджера, у студентів першокурсників, що обрали спеціальність “Менеджмент організації”.

Перш ніж переходити до результату дослідження, опишемо завдання №1 – №4, що були включені до анкети. Вони не випадково сформульовані в такий спосіб. На думку М.Бершадського, завдання такого типу відбивають один з аспектів змісту наявного суб'єктного досвіду – життєвого, пов'язаного з професією менеджера. Цим аспектом є способи діяльності, інтелектуальні і практичні вміння менеджера-професіонала, необхідні для засвоєння нової інформації. Опишемо ці завдання більш докладно. До них ми, насамперед, віднесемо завдання, спрямовані на виконання дій зіставлення і моделювання.

Вибір “дії зіставлення” пов'язаний з тим, що в реальному житті менеджера немає готових рецептів, придатних на всі випадки виробничої діяльності. Менеджер повинен уміти думати, зіставляти, правильно ставити питання і шукати на них відповіді. Тому завдання №1 ми і включили до анкети для того, щоб перевірити, чи володіють студенти вмінням зіставляти дані стосовно робочої ситуації менеджера (ситуація знання, хто яку роль виконує – “ролі розподілені”). Наведемо текст завдання №1.

Завдання №1. Визначте, хто з учасників наведеної нижче конкретної ситуації є менеджером, хто займається питаннями закупівлі товарів у постачальників, хто керує торговельними операціями, хто відповідає за бухгалтерію і загальноадміністративні питання?

“Борис: Гаразд, ми витратили вже чимало часу на обговорення питання про підвищення цін. Володимир рекомендує підняти ціни на 16% уже зараз. Хотілося б дізнатися думку кожного з вас стосовно цього питання. Почнемо з тебе, Володимир.

Володимир: Мій аналіз даних звітів з прибутку вказує, що збільшення цін на 16% необхідне прямо зараз, якщо ми ще хочемо одержати який-небудь прибуток цього року.

Микола: Звичайно, було б краще збільшити ціни не в порівнянні з початком цього року, а в порівнянні з цим же періодом минулого року. Але, на жаль, у нас немає виходу.

Володимир: У нас немає можливості від цього відмовитися.

Борис (витримуючи паузу, оглядає всіх, хто зібрався): Отже, всі ви рекомендуєте збільшити ціни прямо зараз?

Микола і Володимир: Так!

Борис: Ви думаєте, що це найкраще, що можна зробити?

Володимир: Ми робимо гроші, і було б нерозумно в цій ситуації не піднімати ціни.

Борис: Олена, ти чимось незадоволена. Що ти думаєш?

Олена: Мене турбує, що ми піднімаємо ціни в середині сезону продажів.

Микола: Якщо чекати, то про це можна просто забути.

Володимир: Олена, тоді що-небудь запропонуй.

Олена: Я не знаю. Усе це треба тепер переробити і розіслати дилерам назад для підтвердження. Мені це не дуже подобається.

Володимир: Але це варто зробити.

Микола: Дивіться, у наших листах ми можемо пояснити все інфляцією, і, крім того, адже це перше зростання цін за рік. Більшість дилерів зрозуміють це. Тут варто ризикувати, чи не правда, Олено?

Борис: Олено, ну скажи що-небудь.

Олена: Я розумію, що ціни треба збільшити, але мене це турбує.

Володимир: Бізнес – це прийняття важких рішень. За це нам і платять” [3, с.164-166].

У цьому завданні представлена конкретна ситуація, у якій за ролями описана нарада, присвячена обговоренню питання про підвищення цін. На цій нараді присутні чотири особи – Борис, Микола, Володимир, Олена, причому одна з них є менеджером, друга – фахівцем з торговельних

операцій, третя – бухгалтером, а четверта – фахівцем із закупівель товарів. Студентам, які прочитали текст ситуації, треба було визначити професію кожного з її учасників, тобто зіставити ім'я людини з професією зі списку. Виконання цього завдання передбачає кілька етапів: 1) загальне ознайомлення з текстом завдання; 2) вибір у пряму мовленні кожного учасника наради речень, що несуть істотне смислове навантаження, яке впливає на визначення професії цього учасника; 3) у відібраних реченнях виділити ознаки професій і зіставити їх із професією зі списку; 4) визначення професії кожного учасника наради.

У підсумку, студентам довелося виконувати три види зіставлення: “ім'я – ознаки професії”, “ознаки професії – професія”, “ім'я – професія”. У результаті менеджера (Борис) правильно визначили 50% опитаних, бухгалтера (Володимир) – 38%, фахівця із закупівель (Олена) – 33%, фахівця з торговельних операцій (Микола) – 12,5%. Крім того, 12,5% студентів правильно назвали представників усіх чотирьох професій, 0% – трьох, 37,5% – двох, 8,3% – одного, а 38% не дали жодної правильної відповіді. До виконання цього завдання не приступили 4,2% першокурсників. Таким чином, умінням зіставляти дані щодо робочої ситуації менеджера володіють 12,5% респондентів, у 45,8% воно присутнє, але недостатньою мірою, а в 42,2% воно не проявилось зовсім.

Охарактеризуємо наступні завдання анкети. Контекст професії менеджера задається різними виробничими проблемними ситуаціями, розв'язання яких передбачає їх моделювання. Модель конкретної виробничої ситуації допомагає розібратися й у самій ситуації. Тому завдання №2, 3, 4 ми і включили до анкети для того, щоб дізнатися, чи можуть першокурсники працювати з моделями. Розглянемо спочатку, що ми будемо розуміти під моделлю, і в чому полягає уміння працювати з моделлю. “Під моделлю певного об'єкта розуміється інший об'єкт (реальний знаковий або уявлюваний), відмінний від вихідного, який має істотними для цілей моделювання властивості, і в межах цих цілей цілком заміняє вихідний об'єкт” [4, с.55-56]. Уміння працювати з моделями полягає в умінні створювати модель певної ситуації та в умінні встановлювати, чи є дійсно створена модель моделлю виробничої ситуації. “Для того щоб створити модель, необхідно виявити елементи системи, що модифікується, відносини між ними, різні правила висновку, що наявні в системі тощо. А для встановлення того, чи є дійсно створена модель моделлю системи, необхідно встановити ізоморфізм (взаємнооднозначна відповідність) між цими системами” [4, с.56].

Саме визначення того, у чому полягає уміння працювати з моделями, і лягло в основу завдань №2, 3, 4 нашої анкети. За допомогою завдання №2 ми з'ясуємо: чи вміють студенти переводити модель на мову конкретної ситуації, за допомогою завдання №3 – уміння студентів створювати модель на основі даної ситуації, а також уміння зіставляти в змодельованій ситуації (“ролі не розподілені”), за допомогою завдання №4 – уміння студентів описувати ситуацію відповідно до заданої моделі.

Розкриємо зміст завдання №2, у якому студентам були запропоновані моделі комунікаційних структур (“комунікаційна структура – сукупність комунікаційних каналів, що пов'язують суб'єктів управління” [2, с.233]) чотирьох типів, таких як “зірка” (пункт “а”), “шпора” (пункт “б”), “намет” (пункт “в”), “складне коло” (пункт “г”). Класифікація комунікаційних структур узятя з підручника В.Веснина “Менеджмент”. Серед суб'єктів управління кожної із запропонованих моделей опитувані повинні були визначити менеджера. Наведемо це завдання.

Завдання №2. Думаючи, що А, В, С, D – взаємодіючі між собою суб'єкти, визначте в кожній зі схем, хто з них є менеджером. Відносини супідрядності позначені стрілочками.

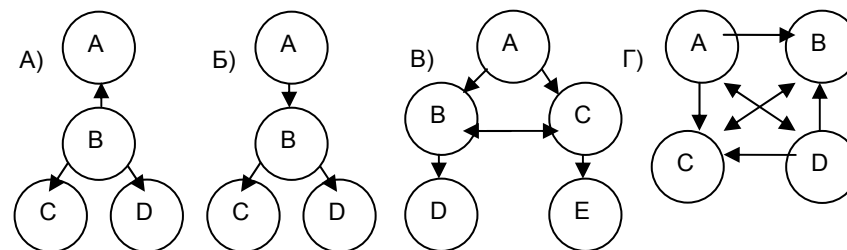


Рис. 1. Схеми взаємодії суб'єктів

У мережі типу “зірка” правильно (В) визначили місце менеджера 71% респондентів, у мережі типу “шпора” менеджера вищої ланки правильно (А) назвали 46%, нижчого (В) – 37,5%, у мережі типу “намет” менеджера вищої ланки правильно (А) указали 58%, нижчого (В, С) – 25%, у мережі типу “складне коло” менеджерів правильно (А, D) визначили 54%. Причому взагалі не впоралися із завданням №6, навіть не приступивши до його виконання, 21% опитаних. Такий же відсоток не впорався із завданнями в пунктах “а”, “б”, “в”, а от із завданням у пункті “г” не впоралися 33%, що, загалом, можна пояснити, адже з усіх комунікаційних структур вона є найбільш складною. Таким чином, визначити менеджера вищої ланки для студентів виявилось більш легким завданням, ніж нижчого. Модель з великою кількістю відносин “розшифрувати” складніше, ніж з меншим. Можна сказати, що працювати з моделлю, переводити її на мову конкретної ситуації під силу половині студентів.

Наступне завдання включене в анкету для того, щоб з'ясувати: чи можуть студенти переводити конкретну ситуацію на мову моделі, а також – чи вміють вони користуватися прийомом зіставлення в “модельованій” ситуації, де ролі учасників не розподілені. Для цього студентам був запропонований текст ситуації, проаналізувавши який, першокурсники повинні були скласти відповідну йому комунікаційну структуру у вигляді моделі. Наведемо це завдання.

Завдання №3. Прочитайте наступну конкретну ситуацію. Спробуйте визначити, яка зі схем взаємодії, наведена в завданні №2,

найбільше підходить для цієї ситуації. Співвіднесіть ім'я учасника ситуації з буквою в обраній схемі.

Віктор, Володимир, Микола й Олена були присутні на зборах фірми з питання її подальшої роботи. Володимир і Микола пропонували свої проєкти, причому кожен заперечував і захищав власний. Віктор виділяв переваги й недоліки в пропозиціях Володимира і Миколи, цікавився думкою Олени, що більшою мірою була пасивним слухачем.

Серед пропонованих відповідей – моделі комунікаційних структур, представлених у питанні №2. Правильно (пункт "а") відповіли 21% студентів, узагалі не приступили до завдання – 12,5%. Настільки низький відсоток правильних відповідей викликаний тим, що це завдання має такі особливості: 1) фабула задачі представлена в згорнутому вигляді; 2) для розв'язання цієї задачі необхідно застосувати загальнонавчальні прийоми, такі як зіставлення, співвіднесення, порівняння й ін., причому на жоден з них не подана вказівка в тексті завдання; 3) уміння переводити конкретну ситуацію на мову моделі є переважним серед усіх умінь, необхідних для виконання цього завдання. У зв'язку з чим майже жоден респондент, що вправся із завданням вибору моделі, не став виконувати другої частини завдання, у якій треба було зіставити ім'я учасника ситуації з буквою в схемі. Виконавши цю частину завдання, можна було б уникнути неправильних відповідей. Таким чином, перевести конкретну ситуацію на мову моделі змогли лише деякі студенти.

Завдання №4 було включено в анкету з метою з'ясувати: чи володіють студенти вмінням створювати конкретну ситуацію відповідно до заданої моделі. У цьому завданні першокурсникам треба було коротко описати будь-яку ситуацію, що підходить під одну з моделей комунікаційних структур питання №2 за зразком тексту із завдання №3. До виконання цього завдання приступили 33% студентів, з яких більша частина переписали конкретну ситуацію з питання №3, змінивши тільки імена учасників. Запропонувати ж свій власний оригінальний, а не аналоговий текст ситуації змогли тільки 17% респондентів, причому серед відповідей були зазначені тільки ситуації, складені відповідно до моделі пункту "а", аналогічної питанню №3. Таким чином, завдання, у якому треба було описати конкретну ситуацію відповідно до заданої моделі, виявилось для першокурсників найбільш складним.

Узагальнимо отримані результати.

1. Застосовувати дію зіставлення в ситуації (завдання №1), представленій великим блоком і розписаній в особах "за ролями", за умови, що було зазначено, що треба зіставити, змогли 12,5% респондентів; 45,8% зробили це, але не повною мірою. У ситуації (завдання №7), де дія зіставлення виступала не як мета, а як засіб розв'язання задачі, ми одержали меншу кількість правильних відповідей (21%). Для розв'язання цього завдання необхідно було застосувати прийом зіставлення, що виявилось під силу далеко не кожному.

2. Уміння моделювати полягає в діях двостороннього процесу: переводити модель на мову конкретної ситуації і навпаки. Таким умінням володіють 21% респондентів.

3. Одночасно дії моделювання і зіставлення в описаних обсягах не розвинуті в жодного студента.

Виходячи з цього, до програми навчання студентів – майбутніх менеджерів необхідно включати задачі, що вимагають для свого розв'язання виконання дій зіставлення і моделювання.

Описавши відповіді студентів на поставлені перед ними питання, перейдемо безпосередньо до мети дослідження: визначимо рівень сформованості умінь, необхідних у роботі менеджера, у студентів-першокурсників, що обрали спеціальність "Менеджмент організації". Для визначення таких рівнів скористаємося коефіцієнтом правильності, що обчислюється за формулою [5] $K_a = a:p$, де K_a – коефіцієнт успішності або правильності знань; a – кількість правильно виконаних завдань анкети; p – загальна кількість завдань анкети студента: попереднє розуміння загального уявлення про менеджмент". Обчисливши K_a відповідей кожного студента, ми одержали, що в 17% опитаних K_a дорівнює 0, у 4% – 0,13, у 9% – 0,27, у 8% – 0,33, у 25% – 0,4, у 4% – 0,47, у 17% – 0,53, у 4% – 0,6, у 8% – 0,67, у 4% – 0,73. Отриманий результат легко співвідноситься з традиційною шкалою оцінки: низький рівень, якщо $K_a < 0,7$; задовільний рівень, якщо $0,7 < K_a < 0,8$; хороший рівень, якщо $0,8 < K_a < 0,9$; відмінний рівень, якщо $0,9 < K_a < 1$.

Таким чином, у більшості студентів (96%) дії, необхідні в роботі менеджерів (дії зіставлення й моделювання), сформовані на низькому рівні, з них 17% – на нульовому, і тільки в одного студента – на задовільному.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2004.
2. Веснин В.Р. Менеджмент: Учебник. – М.: ТД "Элит-2000", 2003.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Практикум по курсу "Менеджмент" / Под ред. А.И.Наумова. – М.: Гардарики, 2003.
4. Макаренко М.Г. Задачи, определения и теоремы как понятия методики обучения математике: Учеб. пос. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004.
5. Столярова И.В. Педагогический контроль как фактор повышения качества обучения слушателей вузов МВД России: Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
6. Bandura A. Social-learning theory. – Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

УДК 37(09):008(477)

О.В.Мурюкіна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Таганрозький державний
педагогічний інститут)

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА У МЕДІОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Ю.УСОВА)

У межах даної статті ми вважаємо можливим розглянути використання культурної спадщини в освітньому процесі. Галузь наших досліджень стосується медіаосвіти. Сказавши, що ми займаємося проблемами медіаосвіти, логічно буде подати визначення цього педагогічного явища. Отже, медіаосвіта – це “вивчення закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо). Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в нових інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опанувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів” [6, с.555].

Яким же чином можна адаптувати все різноманіття культурної спадщини до медіаосвітнього процесу? Сам по собі це дуже непростий аспект, тому що медіаосвіта не має серйозних досліджень щодо своєї методологічної основи. Насамперед, нам хотілося б спинитися на визначенні культури. Безумовно, ми не претендуємо на істинність своїх висловлень, але нам хотілося б відбити власну думку в розумінні цього терміна. Визначень безліч, але ми наведемо декілька, наприклад, науковець Є.Білозерцев [1, с.79] вважає, що “культура – це онтологічна основа життєдіяльності будь-якого народу і його самосвідомості. Ось чому не можна формально представляти культуру як щось матеріальне, необхідно розрізняти культуру і цивілізацію”.

Учений пише, що найбільш чітко розмежував ці два поняття І.Ільїн [3, с.592], який говорив про те, що “... я не можу сказати ясніше: культура є живий, духовний, творчий зміст, дорога вгору до святині, до досконалості людини. Цивілізація є турбота земного “як?” – інструмента, посудини, матеріального техніцизму і душевної форми”. Аналізуючи висловлення І.Ільїна, Є.Білозерцев [1] робить такий висновок: культура духовна, первинна, творчо цілеспрямована, органічна, вона стосується внутрішнього світу, найбільш значного в ньому, святого, головного; цивілізація технічна, вторинна, розмножувана, механістична, речовинно й інструментально створювана, вона стосується більш зовнішнього, корисного, матеріального, другорядного.

На підставі вищевикладеного і відповідно до думки одного з провідних психологів сучасності В.Зінченка про “цілісний склад людини”, до якого входить дух, душа і тіло [5], ми вважаємо, що культура (у розумінні І.Ільїна, Є.Білозерцева) взаємодіє з душею людини, здатна вплинути на її розвиток тощо. Культурні предмети, явища можуть бути

марними (у них найчастіше не буває матеріальної, утилітарної спрямованості) для тіла, але тільки не для душі. А от цивілізація більше орієнтована на людське тіло, тому що створювані нею блага корисні для тіла (і далеко не завжди для душі). На наш погляд, це повинно визначати зміст і сам процес сучасної освіти в цілому і медіаосвіти зокрема.

Для медіапедагогіки вищесказане має найголовніше значення, тому що процес медіаосвіти практично цілком побудований на вивченні предметів і явищ культури.

Відповідно до вищесказаного звернемося тепер до сучасного образу освітньої установи. На думку Є.Білозерцева [1, с.691-692], в історії Росії добре проглядаються характерні риси вітчизняного виховання, які він згрупував у три константи:

Перша константа – духовність – особлива увага російської людини до сфери абсолютного, вічного. Суть її в тому, що російська людина хоче діяти “в ім'я чогось абсолютного”, зневажаючи тимчасове, кінцеве. “Духовність” — це поняття, що описує внутрішній стан людини, її стосунки з Богом, світом і людьми. Правильне в найбільш загальному вигляді, це пояснення коректується двома іншими поняттями – “православ'я” і “російська етнічна цілісність”. Тільки така триєдність дозволяє точно співвіднести духовність з нашою історією і сучасністю і зрозуміти суть взаємодії і відторгнення, які зараз спостерігаються в житті нашого суспільства.

Друга константа – відкритість – здатність російської культури й освіти відкриватися зовнішнім впливам, вбирати в себе закордонні цінності, духовно збагачуватися і перетворювати їх, зберігаючи свою неповторність і одиничність.

Третя константа – традиційність – опора на народну культуру, педагогіку, емпірично сформований порядок освіти людини. Якщо “відкритість” можна порівняти із зовнішнім диханням, то в цьому випадку йдеться про дихання внутрішнє, постійне звернення до власної історії й основ народної організації життя.

Логічність і несуперечність цих “трьох китів” вітчизняної системи освіти знаходять відображення у працях інших учених: педагогів, психологів, філософів та інші. Так, В.Зінченко, розглядаючи у своїй книзі “Психологічні основи педагогіки” [4, с.11] теорію розвивального навчання, пише, що під час кількарізових обговорень з В.Давидовим проблем освіти в цілому, вчений усвідомлював, що розвивальне навчання є ядром майбутньої психологічної педагогіки, що орієнтована на освіту, яка розуміється як “рівновага душі й тіла”. Дотримання такої рівноваги сприяє тому, що засвоєння знань супроводжується не тільки підвищенням зовнішньої компетентності, але й внутрішнім ростом. Учнем відкривається як сфера знання, так і нескінченна сфера незнання, у тому числі й самого себе. Тим самим психологічна педагогіка орієнтована на живе, особистісне знання, на особистісне зростання. Таким чином, можна говорити про зв'язок теорії розвивального навчання і першої константи (Є.Білозерцев), тому що йдеться про навчання, де буде задіяна душа дитини.

Друга і третя константи (та й перша не є винятком) знаходять своє відображення у використанні середовищного підходу в освіті. Культурно-освітнє середовище розуміється як “носії багатой, різноманітної, у тому числі й суперечливої, інформації, що впливає на розум, почуття, емоції, віру індивіда, а отже, й забезпечує можливість його виходу на живе знання. У такому розумінні середовище постає у вигляді певної лабораторії духовного, соціального, професійного досвіду людини, а алгоритм її вивчення синхронізовано із процесом формування особистості” [9, с.132].

В одній зі своїх книг “Освіта: історико-культурний феномен” Євген Петрович Білозерцев ставив собі таке запитання: “... чи знайду я “уважного читача”, який зміг би подивитися на освіту (образ школи) “гострим оком російської людини, подібно тому, як В.Розанов дивиться на свого потенційного читача” [1, с.632]. Нам би хотілося на нього відповісти, врахувавши нашу суб’єктивну точку зору і специфіку інтересів в освіті.

Медіаосвіта знаходить сьогодні все більше своїх прихильників, стрімко впроваджується в освітню систему Росії. Кожен медіапедагог індивідуальний, саме від його життєвих, моральних позицій залежить кінцева мета медіаосвіти школярів і студентів. Безумовно, у нашій країні багато талановитих, щиро відданих своїй справі кіно/медіапедагогів – О.Баранов, І.Вайсфельд, С.Пензин, Г.Поличко, Ю.Усов, А.Федоров і багато інших. Не так давно ми звернули свою увагу на педагогічну спадщину Юрія Миколайовича Усова і були щиро вражені далекоглядністю вченого. Його праці багато в чому перегукуються з ідеями Є.Білозерцева.

Ще в 1995 році Ю.Усов писав про економічну і духовну кризу в Росії і шлях до виходу з неї бачив у тому числі через вивчення й розуміння праць таких російських філософів, як М.Бердяєва, В.Соловйова, П.Флоренського. Але його дослідження поширюються не тільки на теоретичні основи медіаосвіти. Насамперед Ю.Усов був блискучим практиком, що підтверджують його соратники й учні [8, с.166-179]. Отже, при більш пильному вивченні педагогічної спадщини Ю.Усова ми знайшли явні паралелі із сучасними тенденціями освіти в Росії.

Наприклад, можна говорити з повною впевненістю про те, що у свої програми кіно/медіаосвіти для школярів загальноосвітньої школи вчений одним із основних закладав культурно-освітній компонент. Це знаходить висвітлення не тільки в самій програмі “Основи екранних мистецтв”, але й у пояснювальній записці до неї. Так, призначенням цієї програми Ю.Усов уважав “... розвиток навичок художньо-творчої діяльності в галузі кіно, ТВ, відео і використання їх у процесі засвоєння духовного простору свого регіону, краю, республіки за допомогою екранних мистецтв на спеціальних навчальних заняттях і в позанавчальній роботі...” [7, с.29].

Освоєння культурного простору міста (для Ю.Усова це було м. Москва), регіону за допомогою екранних мистецтв також передбачає різні види діяльності: перегляди, обговорення, аналіз фільмів,

телепередач про історію культури держави, прикладне мистецтво, народні ремесла, архітектуру, живопис, літературу, кіно тощо. Вивчення на заняттях під керівництвом Ю.Усова супроводжується створенням “самими старшокласниками відеокліпів, відеофільмів на різні теми: “Сьогодні і минуле вулиць мого міста”, “Відеопутівник містом (історичні пам’ятки, музеї, архітектура, місця, пов’язані з життям відомих людей)”, “Відеолітопис моєї школи” й ін.” [7, с.30].

Відображення думки вченого про самовизначення (через усвідомлення самобутності російської культури, розвиток почуття патріотизму через знання її історії на “локальному” рівні (своїї малої батьківщини), знаходження духовних основ свого існування і т.д.) особистості старшокласника “пронизує” не тільки пояснювальну записку, але й тематичний план. Кожен розділ має підпункт, у якому автор зазначає шляхи “освоєння духовного і культурного простору міста Москви за допомогою екранних мистецтв”. На жаль, у межах цієї статті нам не вдасться докладно проаналізувати програму кіно/медіаосвіти, що включає культурно-освітній компонент як базовий, тому ми обмежимося прикладом: розділ №1 (9 клас).

Таким чином, можна з повною впевненістю констатувати, що Ю.Усов заклав міцні підвалини для того, щоб медіаосвіта й освіта взагалі підпорядковувалися єдиній меті. Змістом такої освіти є людина, що розвивається, гармонія її стосунків із собою, іншими людьми, світом, її духовне становлення. Тільки така людина може полюбити свою батьківщину (і малу, і велику), може бути корисною (вона буде прагнути до цього) своїй країні. Система медіаосвітніх занять з опорою на культурно-освітнє середовище як базовий компонент, побудоване Ю.Усовим, сприяє досягненню цієї мети. У свою чергу Росії потрібно молоде покоління, що має почуття патріотизму. І.Ільїн писав: “Але хто побачить і пізнає свою батьківщину, той не може не полюбити її. Батьківщина є духовна реальність” [2, с.210].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Белозерцев Е.П.* Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. – СПб.: Изд-во Р.Асланова “Юр. центр Пресс”, 2004. – 704 с.
2. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления. – М.: АСТ, 2006. – 365 с.
3. *Ильин И.А.* Собр. соч.: В 10 т. – Т II. Кн. II. – М., 1996.
4. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
5. *Психология телесности между душой и телом* / Ред.-сост. В.П.Зинченко, Т.С.Леви. – М.: АСТ, 2005. – 731 с.
6. *Российская педагогическая энциклопедия.* Т. 1 / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 555 с.
7. *Усов Ю.Н.* Программа учебного курса “Основа экранной культуры” для 9-11 классов общеобразовательной школы // *Основа экранной культуры.* Цикл программ / Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998, 2000. – С. 29-45.
8. *Федоров А.В., Чельшева И.В., Мuryкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С.* Эстетическая концепция в российском

медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 198 с.

9. *Человек и культурно-образовательная среда: Сборник научных работ.* – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2005. – 402 с.

УДК 378.147.88+371.3

О.М.Солом'яний,

аспірант

(Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса)

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Поступове об'єднання Західної Європи з державами Східної Європи супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітнянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

У вирішенні зазначених завдань головна роль належить університетам. В документах Болонської декларації підкреслюється, що "... майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знань й досліджень, якими є справжні університети". І далі: "Університет є зберігачем європейського гуманізму. У здійсненні свого покликання він постійно прагне до досягнення університетського знання, перетинає географічні та політичні кордони і затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур" [2, с.1].

Практичне втілення проголошених принципів значною мірою обумовлюється діяльністю викладачів вищої школи, їх спроможністю відповідати вимогам сьогодення. Поєднання викладацької (педагогічної) й дослідницької діяльності, здатність постійно оновлювати свої знання і удосконалювати способи їх передачі студентам, висока професійна культура й толерантність є визначальними рисами сучасних викладачів вищої школи.

Слід зазначити, що особливості професійної діяльності та особистісних рис учителя докладно висвітлені в наукових дослідженнях. Нові підходи щодо підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в системі вищої освіти досліджували О.Абдулліна, Ф.Гоноболін, С.Кондратьєва, В.Крутецький, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, І.Лернер, А.Маркіна, Л.Мітіна, В.Сластьонін та ін. Визначено теоретико-методологічні засади, принципи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності (Ю.Бабанський, В.Бондар, О.Дубасенюк, К.Дурай-Новакова, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Г.Троцко), структуру професійної діяльності педагога, показники її якості

(В.Бутенко, Л.Вовк, Л.Голубенко, Т.Дмитренко, Е.Карпова, В.Кравець, З.Курлянд, Т.Левченко, Г.Нагорна, О.Плахотник, С.Сисоєва, Р.Хмелюк, О.Яцій та ін.). Однак професійна діяльність викладача вищої школи та її особливості не були предметом наукових досліджень.

Про необхідність визначення цілей і змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи у межах магістерських освітньо-кваліфікаційних програм, її реалізації на засадах гуманістичної парадигми наголошують В.Андрющенко, І.Бех, А.Богуш, В.Бондар, І.Зязюн, В.Кремень, В.Кравець, О.Савченко, О.Сухомлинська та інші науковці.

Однак у вітчизняній системі освіти немає досвіду спеціальної підготовки викладачів вищої школи як професіоналів. Зазвичай на посаду викладачів у вищих навчальних закладах і зокрема, університетах, призначаються науковці й фахівці з досвідом практичної роботи у певній галузі науки або виробництва, найкращі випускники. У всіх випадках за наявності певного рівня знань у предметній сфері, дослідницькій діяльності викладачам бракує педагогічної підготовки, тобто тієї бази, яка необхідна для усвідомленої організації власної діяльності і діяльності тих, кого вони навчають, в освітньому процесі.

Розв'язання цієї проблеми стає актуальним завдяки впровадженню в систему вищої освіти освітньо-кваліфікаційної програми підготовки магістрів, яка передбачає не тільки надання фахівцям першого наукового ступеня у певній галузі науки, але й кваліфікації "викладач вищої школи".

Вивчення наукових джерел та досвіду практичної діяльності університетів засвідчує, що в Україні система підготовки магістрів знаходиться на етапі становлення. Фактично не створено цілісної концепції професійної підготовки магістрів, теорія і методика підготовки магістрів до наукової й педагогічної діяльності залишається недостатньо розробленою з точки зору вимог нових реалій вищої школи.

Утім процеси, що відбуваються в системі освіти України, сприяють створенню такої системи фахової й професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, яка може озброїти їх спеціальними психолого-педагогічними, методичними знаннями, вміннями їх інтегрувати в нестандартних умовах освітнього процесу вищої школи, застосовувати наявний досвід для саморозвитку й самовдосконалення професійної діяльності.

Метою даної статті є обґрунтування методики навчання магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи педагогічного проектування з використанням комп'ютерних технологій.

Відомо, що педагогічне проектування характеризується як сучасна освітня технологія, що забезпечує розвиток навичок самостійного, творчого мислення, дослідницької діяльності; вміння спілкуватись і переконувати, використовуючи різні способи і форми подання інформації; узгоджувати зміст, форми подання інформації з інтересами і можливостями тих, кому вона адресована; вміння бути членом колективу, його організатором та інше. Для викладача вищої школи педагогічне проектування виступає способом організації співпраці

зі студентами, що активізує пізнавальну діяльність, самостійність пошуків і оригінальність підходів з обох боків, розвиває навички дослідження, дискутування з аудиторією, презентації й захисту власної позиції, вміння бути відкритим для сприймання іншої точки зору або позиції. Ефективність педагогічного проектування істотно зростає з використанням комп'ютерних технологій, що переводить процес навчання на принципово новий рівень організації навчального процесу.

Експериментальна методика навчання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи педагогічного проектування розроблялась в контексті вимог Болонської декларації. Процес навчання представлений у вигляді окремих модулів, за якими магістранти самостійно й послідовно виконують завдання, що призводить до розробки складових майбутнього педагогічного проекту. Виконуючи ці завдання, магістранти актуалізують знання й уміння, які вони отримали під час навчання за попередні роки, мають можливість проявити свої творчі здібності в оригінальності, логічності та послідовності дій; почуття перспективи; відкритість свідомості й пластичність мислення; художню уяву тощо.

Підготовка магістрантів до педагогічного проектування здійснювалась на матеріалі дисциплін “Сучасні інформаційні технології в системі безперервної вищої освіти” та “Методика викладання педагогічних дисциплін”, які включено в навчальний план.

Перший етап навчання магістрантів педагогічного проектування пов'язаний зі створенням зразка студентського навчального проекту, що розробляється за темами дошкільної педагогіки або фахових методик дошкільного виховання.

Мета цього етапу – навчити магістрантів створювати педагогічні проекти в позиції студента – майбутнього фахівця з дошкільної освіти. В повному обсязі студентський варіант педагогічного проекту має містити презентацію, веб-сайт й методичний комплекс. Створювані за допомогою комп'ютерних програм ці складові студентського педагогічного проекту мають розкривати ідею і проблемні питання, що визначаються автором у межах обраної теми; чітко висвітлювати логіку їх вирішення; матеріали, що використовуються як аргументи або ілюстрації до висновків; пропозицію щодо співпраці з аудиторією, якій адресовано проект і в якій він має реалізуватися.

Другий етап навчання магістрантів педагогічного проектування пов'язаний зі створенням організаційного викладацького проекту. Мета цього етапу – збагатити магістрантів досвідом створення педагогічного проекту в позиції викладача – організатора і керівника процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так само, як і студентський проект, він створюється за допомогою комп'ютерних програм і має таку ж структуру. Але признання його інше. Воно полягає в тому, щоб навчити майбутніх викладачів вищої школи презентувати студентам відповідну тему або розділ курсу, що вивчається, його найбільш гострі, проблемні питання; кроки, які треба здійснити для їх розв'язання; інформаційні матеріали і методичні рекомендації для самостійної роботи студентів у межах зазначених питань; план-графік її виконання;

критерії оцінювання якості виконаних студентами робіт. Спілкування зі студентами, їх консультування забезпечується за допомогою веб-сайту, створеного в межах організаційного викладацького проекту. За наявності в навчальному закладі Інтернету він може започатковувати дистанційне навчання студентів за певним курсом або циклом навчальних дисциплін.

Результати впровадження методики підготовки магістрантів до педагогічного проектування свідчать про те, що: процес навчання для майбутніх викладачів вищої школи стає більш жвавим, цікавим та доступним, відкритим для спілкування, вибору та висловлювання думок, дискутування; теоретичні знання магістрантів завдяки використанню інформаційних (комп'ютерних) технологій, набувають реальних образів і практичного сенсу; досвід створення проекту з позиції викладача і з позиції студента дає змогу відчути труднощі педагогічної роботи зі створення навчальних програм для організації пізнавальної діяльності студентів, планів робіт, методичних й дидактичних матеріалів та усвідомити дії, що необхідні для їх подолання; процес створення проекту стимулює прояв самостійності майбутніх викладачів, сприяє розвитку в них образного і логічного мислення, формуванню вміння бачити у відомому невідоме, планувати й організовувати роботу студентів.

Важливо, що якість створюваного проекту залежить від самих магістрантів, їх бачення майбутньої професійної діяльності викладача, відповідальності та особистісних творчих здібностей.

Експериментальні дані засвідчили, що найбільш продуктивно педагогічного проектування навчаються магістранти, для яких характерними є рефлексивні, менеджерські, комунікативні, презентаційні вміння й навички, а також вміння й навички пошукової дослідницької діяльності, співпраці у колективі. У групі ця категорія магістрантів складає 24%.

Певні труднощі у створенні педагогічних проектів відчувають магістранти, у яких недостатньо розвинені вміння генерувати ідеї, думки та проблемні ключові й тематичні питання, а також обговорювати їх під час проведення методу “мозкової атаки” у груповій діяльності, передбачати результат майбутнього проекту, конструювання та моделювання (описового, структурного, образного) об'єктів та явищ, що властиві реальному процесам їхньої майбутньої викладацької діяльності, знаходити позитивні сторони й недоліки при оцінюванні проекту опонента та складати пропозиції щодо його вдосконалення, працювати з комп'ютером, обладнанням до нього та використовувати можливості певних програм; несистематизовані знання з певних дисциплін педагогічного циклу, на підставі яких створювались проекти. Таких магістрантів у групі було 67%.

Виявилися не здатними до педагогічного проектування магістранти, у яких відсутня мотивація до професійної діяльності викладача вищої школи, не сформовані навички самостійного й творчого мислення та написання курсових й дипломних проектів, байдуже ставлення до інформаційних технологій. Така категорія магістрантів складає лише 9%.

Отже, розроблена методика навчання магістрантів педагогічного проектування відповідає меті підготовки викладача вищої школи як професіонала, здатного самостійно і творчо мислити, що органічно поєднує педагогічну й дослідницьку діяльність. Обов'язковими вимогами щодо створюваних магістрантами проектів є їх підпорядкованість один одному, обмеженість тематики проектів змістом навчальних дисциплін, що входять до педагогічного циклу підготовки фахівців з дошкільної освіти. Описана методика забезпечується спеціально підготовленим посібником "Педагогічне проектування для викладача вищої школи" і додатком до нього на CD-диску. Подальша робота полягає у впровадженні її в навчальний процес вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
2. Велика хартія університетів // 3 матеріалів Болонської декларації. – 1999. – www.mon.gov.ua.
3. Вітвицька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. – 2004. – 9 с. – www.nbu.gov.ua.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – Київ: Політехніка, 2003. – 120 с.
6. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 288 с.
7. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
8. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: Учебно-методическое пособие / Под ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 386 с.

УДК 378.147:37.013.77+378.261

О.П.Аматьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
З.І.Ікуніна,
кандидат психологічних наук, доцент,
О.Ю.Хартман,
асистент
(Слов'янський державний
педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Освітні установи України активно продовжують входження до Європейського простору освіти та практичне приєднання до Болонського процесу [1; 2; 5].

Модернізація освіти означає вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до вимог сучасності. Ідеологічною основою означеної проблеми є гуманістична, особистісно орієнтована парадигма освіти [3; 4]. Гуманізація навчального процесу забезпечується шляхом оновлення змісту та форм навчальної діяльності, де більшого обсягу набувають самостійна та індивідуальна робота студентів; орієнтації на особистість та особистісне зростання майбутнього фахівця (І.Бех, С.Пехарева, С.Подмазін, В.Тарасова, І.Трубник, А.Харченко). Сучасні дослідники вважають, що саме через діяльність педагогів реалізується державна політика щодо інтеграції України в Європейський освітній простір [3; 6; 7].

На факультеті дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету здійснюється підготовка фахівців за напрямом "Педагогічна освіта" за освітньо-кваліфікаційними рівнями "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" зі спеціальності "Дошкільне виховання", за освітньо-кваліфікаційними рівнями "бакалавр", "спеціаліст" зі спеціальності "Практична психологія". У зв'язку з впровадженням кредитно-модульної системи оцінки знань студентів були підготовлені та затверджені відповідні навчальні плани.

З метою вдосконалення та покращення якості викладання психолого-педагогічних дисциплін ми проаналізували особливості нової форми організації навчального процесу та визначили загальні рекомендації щодо розподілу часу, відведеного на вивчення дисципліни, та відповідного накопичення студентами балів на прикладі робочих програм з навчальних дисциплін: "Психологія управління" (підготовка магістрів), "Культура мовленнєвого спілкування" (підготовка спеціалістів) та "Дошкільна педагогіка" (підготовка бакалаврів)

Вивчення дисципліни "Дошкільна педагогіка" (підготовка бакалаврів) забезпечує основну теоретичну та практичну підготовку до виконання кваліфікаційних обов'язків вихователя дошкільного закладу, організатора дошкільного виховання.

Програма дисципліни складається з п'яти змістових модулів: "Загальні питання дошкільної педагогіки", "Виховання і розвиток дітей раннього і дошкільного віку", "Завдання, зміст, методи всебічного і гармонійного розвитку дітей дошкільного віку", "Виховання дітей у грі" та "Дошкільний заклад, сім'я, школа". Метою дисципліни є забезпечення усвідомленого засвоєння студентами змісту, організаційних форм та методів навчання і виховання дітей дошкільного віку в дошкільних закладах та родині з метою їх різнобічного розвитку, формування особистості дитини.

Вивчення дисципліни розраховано на два семестри, навчальним планом передбачено дві форми контролю. Оскільки розподіл годин за семестрами не тотожний, ми маємо відмінності в оцінюванні роботи студентів: у 2 семестрі оцінювання лекцій – 1 бал, в 3 семестрі – 0,5 бала; оцінювання практичних занять у 2 семестрі – 8 балів (за відвідування практичного заняття студент отримує 1 бал, за відповіді на теоретичні питання – 2-4 бали, за виконання практичного завдання – 2-3 бали), у 3 семестрі – 5 балів (за відвідування практичного заняття студент отримує 1 бал, за відповіді на теоретичні питання – 1-2 бали, за виконання практичного завдання – 1-2 бали). Загалом аудиторна робота 2 семестру оцінена у 51 бал, а 3 семестру – 53 бали. За виконання повного об'єму самостійної роботи студенти в обох семестрах отримують по 30 балів. Виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання максимально оцінено у 2 семестрі в 19 балів, в 3 семестрі – 17 балів.

Таблиця 1

Структура залікового кредиту курсу

Курс I, II Підготовка бакалаврів	Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідність ECTS: 5+1,5	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта	Обов'язкова Рік підготовки: 1,2 Семестр: 2,3
Модулів: 3 (аудиторна, індивідуальна та самостійна робота)	Спеціальність 6.010100 Дошкільне виховання. Практична психологія.	Кількість годин: 2 семестр: Лек. – 22 год. Прак. зан. – 10 год. Індив. р. – 10 год. Сам. р. – 12 год. 3 семестр: Лек. – 44 год. Прак. зан. – 28 год. Індив. р. – 26 год. Сам. р. – 28 год.
Змістових модулів: 5		
Загальна кількість год: 180		
Тижневих годин: 4	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Вид контролю: залік (2 семестр), екзамен (3 семестр).

Таблиця 2

Розподіл балів, що присвоюються студентам

II семестр													Модуль II Сам. роб.	Модуль III Індивід. роб.	Сума										
Модуль I (поточне тестування)									Т9	Т8	Т7	Т6				Т5	Т4	Т3	Т2	Т1					
ЗМ 1				ЗМ 2																					
1	10	9	1	1	9	9	9	2	30			19			100										
III семестр													Модуль II Сам. роб.	Модуль III Індивід. роб(ІНДЗ)	Сума										
Модуль I (поточне тестування)											Т21	Т20				Т19	Т18	Т17	Т16	Т15	Т14	Т13	Т12	Т11	Т10
ЗМ 3				ЗМ 4				ЗМ 5																	
3,5	7,5	7,5	4	3,5	0,5	7,5	3	4	1	4	7	30			17			100							

Навчальна дисципліна "Культура мовленнєвого спілкування" (підготовка спеціалістів) надає інформацію про психологічну природу та технологію спілкування у різних сферах діяльності людини, зокрема у ділових, сімейних, педагогічних, побутових стосунках. Програма дисципліни складається з п'яти змістових модулів: "Культура мовлення і мовленнєвого спілкування", "Культура спілкування і мовленнєвий етикет", "Культура ділового спілкування", "Техніка ділового спілкування", "Візуальне психодіагностування у практиці ділового спілкування". Метою вивчення дисципліни є засвоєння майбутніми вихователями та практичними психологами знань про психологічну природу та технологію спілкування у різних сферах діяльності людини, зокрема у ділових, сімейних, педагогічних, побутових стосунках.

Таблиця 3

Структура залікового кредиту курсу

Курс V Підготовка спеціалістів	Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідність ECTS: 2+1	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта	Обов'язкова Рік підготовки: 5 Семестр: 9
Модулів: 3 (аудиторна, індивідуальна та самостійна робота)	Спеціальність 7.010101 Дошкільне виховання. Практична психологія.	Кількість годин: Лек. – 26 год. Прак. зан. – 10 год. Індив. р. – 18 год. Сам. р. – 18 год.
Змістових модулів: 5		
Загальна кількість годин: 72		
Тижневих годин: 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст	Вид контролю: екзамен (9 сем.).

Вивчення дисципліни розраховано на один семестр. Аудиторна робота оцінюється за рахунок практичних занять – 5 балів (відвідування практичного заняття – 1 бал, відповіді на теоретичні питання – 1-2 бали, виконання практичного завдання – 1-2 бали), самостійна робота та виконання індивідуально-дослідницького завдання максимально оцінюється по 25 балів. Навчальним планом передбачено форму контролю – екзамен.

Таблиця 4

Розподіл балів, що присвоюються студентам

Модуль I (поточне тестування та інше)												Модуль II Сам. роб.	Модуль III Індив. роб.	Сума		
ЗМ 1			ЗМ 2			ЗМ 3			ЗМ 4						ЗМ 5	
T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	25	25	100
-	5	5	5	5	5	5	5	5	-	5	5	5	5			

Метою вивчення навчальної дисципліни “Психологія управління” (підготовка магістрів) є вивчення і впровадження досягнень психологічної науки в практику управлінської діяльності. Дисципліна має розглядатися як важливий резерв підвищення ефективності безлічі практичних проблем, які постають перед навчальними, науковими, виробничими колективами і суспільством в цілому. Навчальну дисципліну спрямовано на набуття магістрантами знань і навичок в галузі психології управління, необхідних для розв’язання складних управлінських проблем. Ефективність управління полягає у вмінні усвідомлювати свої особисті цілі, розуміти й адекватно діяти і приймати рішення. Знання психології управління дозволяють перетворити різноманітність дій і відношень у цілісну систему діяльності людей, спрямувати їх розвиток в єдине річище. Будь-які взаємовідношення передбачають певні норми поведінки, в яких передбачаються обов’язки, мотивація до кращого виконання обов’язків і відповідальність за їх невиконання, форми контролю за діяльністю системи, готовність суб’єктів і об’єктів управління виконувати ці норми. До змісту курсу включено основні досягнення, теоретичні й експериментальні дані присвячені вивченню питання психології управління.

Програма дисципліни складається з трьох змістових модулів: “Психологічні основи управління”, “Методи соціально-психологічних досліджень управлінської діяльності. Особистість працівника, її структура і прояви”, “Психологія управлінської діяльності”.

Вивчення дисципліни розраховано на один семестр. Аудиторна робота оцінюється за рахунок лекційних занять – 1 бал та практичних занять – 4 бали (0,5 бала за відвідування заняття, відповіді на теоретичні питання – 0,5-1,5 бала, виконання практичного завдання – 1-2 бали), загалом максимальна сума балів за модуль “Аудиторна робота” – 30 балів.

Максимальна сума балів за самостійну роботу дорівнює 30 балів. Виконання індивідуально-дослідницького завдання максимально оцінюється у 40 балів. Навчальним планом передбачено форму контролю – екзамен.

Таблиця 5

Структура залікового кредиту курсу

Курс V Підготовка магістрів	Напрям, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідність ECTS: 3+1	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта	Обов’язкова Рік підготовки: 5 Семестр: 9
Модуль: 3 (аудиторна, індивідуальна та самостійна робота)	Спеціальність 8.010101 Дошкільне виховання.	Кількість годин Лек. – 32 год. Прак. Зан. – 12 год. □ндик. Р. – 32 год. Сам. р. – 32 год.
Змістових модулів: 3		
Загальна кількість годин: 108		
Тижневих годин: 3	Освітньо- кваліфікаційний рівень: магістр	Вид контролю: екзамен (9 сем.).

Таблиця 6

Розподіл балів, що присвоюються студентам

Модуль I (поточне тестування та інше)										Модуль II Сам. робота	Модуль III (ІНДЗ)	Сума
ЗМ 1			ЗМ 2		ЗМ 3							
T1	T2	T3	T2	T3	T1	T2	T3	T5	30	40	100	
1	1	1	4	5	4	5	5	4				

Проаналізувавши структуру програм навчальних дисциплін та відповідний розподіл балів, що присвоюються студентам, з метою вдосконалення та покращення якості викладання дисципліни ми вважаємо за доцільне під час складання робочих програм враховувати наступне: 1) при розподілі балів обов’язково враховувати лекційні заняття (0,5-1 бал відповідно кількості годин, відведених на аудиторну роботу); 2) вводити “заохочувальні бали” (наприклад, за активну участь у роботі на лекційному занятті – 1 бал; за підготовку до практичних занять повідомлення, реферату, практичного матеріалу, що відповідає темі заняття, але не включений до плану: 1-2 бали); 3) вводити “бали-бонуси” (наприклад, якщо студент не має пропусків лекційних та практичних занять, він одержує додатково 5-7 балів); 4) включити до робочих програм дисциплін вибіркові самостійні завдання з оцінюванням не більше 20 балів для студентів, які не отримали за об’єктивних обставин бажану підсумкову кількість балів; 5) разом зі схемою індивідуально-дослідницького завдання визначати термін виконання окремих елементів роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Болонський* процес у фактах і документах / Упорядники М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабін. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. *Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник /* За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. *Матеріали II Міжнародних педагогічних читань “Підготовка фахівців дошкільної освіти в контексті вимог Болонської угоди (16-17 травня 2006 р.)*. – Херсон: Айлант, 2006. – 90 с.
4. *Нові форми здобуття дошкільної освіти /* Авт.-упор: Л.А.Грицюк, М.І.Каратаєва. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – 256 с.
5. *Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник /* За ред. Т.І.Поніманської. – К.: Міленіум, 2007. – 244 с.
6. *Поліщук О.В., Попиченко С.С.* Програма та методичні рекомендації до самостійного вивчення курсу “Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”: заочне відділення. – Умань: РВЦ “Софія”, 2006. – 97 с.
7. *Поліщук О.В., Попиченко С.С., Бабій І.В.* Програма та методичні рекомендації до самостійного вивчення курсу “Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”: денне відділення. – Умань, 2007. – 144 с.
8. *Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В.* Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.

УДК 378.014.15:371.13

Л.О.Лісіна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
(Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти)

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Модернізація освіти на сучасному етапі її розвитку базується на принципах виховання толерантної, законослухняної особистості, яка саморозвивається. Істотним змінам у системі освіти й виховання сприяє праця педагога-професіонала, який перебуває в постійному саморозвитку. Перед системою післядипломної педагогічної освіти постала об'єктивна необхідність розв'язання проблеми вдосконалення професіоналізму вчителя на новій інтегративній основі, що якісно змінює діяльність конкретного педагога і дає можливість максимально ефективно впливати на особистість дитини. Численні спроби перегляду професійно-педагогічної перепідготовки вчителів в інституті

післядипломної педагогічної освіти шляхом удосконалення навчальних планів і програм, введення великої кількості постійнодіючих семінарів і творчих груп не вирішили принципових суперечностей між: 1) традиційною системою перепідготовки вчителів і необхідністю в індивідуальному пошуково-творчому характері їх практичної діяльності, забезпеченням прогностичного характеру фахової компетентності, орієнтованої на національну школу майбутнього, основні риси якої окреслені в Законах України “Про освіту” та “Про середню школу”; 2) реорганізацією й ускладненням змісту професійно-педагогічної освіти, пов'язаними зі зміною педагогічної парадигми, і тривалістю реального навчального часу курсової перепідготовки (80-120 год.), відведеного для його засвоєння; 3) рівневою, профільною, організаційною та творчою варіативністю навчального процесу в практиці роботи шкіл та професійною неготовністю до здійснення такої роботи вчителя, підготовленого в умовах традиційного навчання; 4) інтенсивною технологізацією навчального процесу та відсутністю спеціальної підготовки вчителя до науково обґрунтованого використання інноваційних технологій навчання.

Процес підвищення кваліфікації вчителя тісно пов'язаний зі зрушеннями, що відбуваються в сучасній загальноосвітній школі, зокрема, з технологізацією навчального процесу. Крім того, удосконалювання професіоналізму вчителів – це проблема освіти дорослих. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті мають свою специфіку і відрізняються від задіяних у середній школі технологій перш за все орієнтацією на зрілу людину, яка володіє більш вираженою мотивацією до власного навчання й розвитку, хоча їх основою є педагогічні технології. Виходячи з визначення професіоналізму як певної системної організації свідомості й психіки людини, вищого рівня досягнень у певній галузі діяльності [4; 7], концептуальних положень андрагогіки [5], при розробці технологій навчання в післядипломній освіті вчителів найбільш ефективним є акмеологічний підхід – методологічний напрямок у науці й практиці, що передбачає систему принципів і закономірностей установаження вищих, доступних для конкретної людини, досягнень. Його суть полягає у вивченні людини як цілісного феномена (індивіда, суб'єкта діяльності, особистості) у практичній діяльності, характерні ознаки – кінцевий результат; професійне навчання як фактор управління, взаємодії й духовного спілкування; ціннісні орієнтації як ланцюг переходів і перетворення потреб, інтересів, ідеалів, цілей особистості [3, с.5].

Початок створенню акмеології як науки поклав великий російський психіатр, психоневролог і психолог В.Бехтерев, потім у її розвиток внесли свої оригінальні внески М.Рибніков, Б.Ананьєв, Н.Кузьміна, Є.Рибалко, О.Степанова, А.Деркач. Починаючи з 90-х років минулого століття, інтенсивність акмеологічних досліджень істотно зросла. Свої монографічні праці з різних проблем і напрямків акмеології опублікували провідні вчені-акмеологи О.Анісімов, О.Бодалев, А.Гусева, А.Деркач, В.Зазикін, О.Кириченко, М.Коваль, М.Конюхов, Н.Корнієнко,

Н.Кузьміна, Л.Лаптев, А.Маркова, В.Михайловський, О.Огнєв, О.Реан, І.Семенов, М.Сєкач, О.Ситніков, С.Степанов, Ю.Сінягін та ін. Педагогічна акмеологія, джерелами якої є праці Н.Кузьміної й представників її наукової школи, на сьогоднішній день є одним із найбільш розроблених напрямків прикладної акмеології. На відміну від педагогіки, що займається вивченням становлення особистості в процесі освіти, педагогічна акмеологія досліджує співвідношення загального особистісного розвитку людини із професійним, взаємозв'язок етапів її соціалізації й професіоналізації. Серед загальнодисертаційних робіт останнього десятиліття, які присвячуються проблемам педагогічної акмеології, можна виділити дослідження: В.Петрусинського (акмеологічні основи побудови автоматизованих систем інтенсивного навчання), Є.Богданова (формування й розвиток професійно-моральної культури майбутнього вчителя), В.Михайловського (організаційно-педагогічні основи професійного становлення офіцерських кадрів), О.Пісоцької (ефективність підготовки майбутнього вчителя до громадянського виховання старшокласників), Г.Пазєкової (професіоналізм педагога в реалізації особистісно-професійного підходу), С.Пятибратової (удосконалення професіоналізму вчителя в процесі післядипломної освіти: акмеологічний підхід) та ін. Незважаючи на велику кількість безсумнівних наукових досягнень в акмеології, які чекають на фундаментальне узагальнення, широке предметне поле педагогічної акмеології, високою є значущість її як науки, що дає практично важливі результати, обумовлює її рух, за висловленням А.Деркача, "як вшир, так і вглиб" [3, с.137]. Як зазначають українські вчені І.Зязюн, В.Кремень, В.Олійник, Є.Павлютенков, Н.Протасова, М.Романенко, О.Савченко, В.Семиченко та інші, саме в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічної діяльності та створюються умови для розвитку їхнього професіоналізму. Важливими в цьому зв'язку виявились педагогічні дослідження, які описують процеси, що відбуваються в сучасних освітніх системах у галузі теорії й практики організації навчання персоналу, у галузі розвитку теорії освітніх систем і технологій підготовки управлінських кадрів (В.Афанасьєва, Ю.Васильєва), в системах післядипломної освіти (В.Онушкін, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська), присвячені формуванню андрагогічного підходу в освіті (Б.Бім-Бад, С.Змеєв, С.Поляков, Н.Протасова, Т.Сорочан), педагогічної майстерності, та розвитку професійно-особистісних якостей учителів-предметників (О.Автомонова, Є.Барбіна, В.Вітук, Б.Дьяченко, І.Зубкова, С.Корчинський, О.Пехота, В.Радул, О.Сисоєва та інші), і, зокрема, дослідження в галузі сучасних технологій навчання педагогів (Е.Заїр-Бек, Д.Левітес), акмеологічних технологій професійного навчання (Н.Кузьміна, В.Лєдньов, А.Цветкова), акмеологічних технологій освіти (О.Анісімов, А.Деркач, Н.Кузьміна, О.Степанова), удосконалення технологій навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти та розробки нових педагогічних технологій (О.Дон, О.Пехота, С.Сисоєва,

Ю.Смолюк та інші). Проте, питання інтегрованих підходів до застосування акмеологічних технологій навчання вчителів у післядипломній освіті сьогодні чекає на вирішення як у педагогічній науці, так і на практиці. Недостатньою кількістю розроблених теоретичних та прикладних аспектів проблеми був зумовлений вибір теми даного дослідження.

Мета дослідження: виявити умови й фактори, що сприяють розвитку професіоналізму при застосуванні акмеологічних технологій підготовки вчителів у післядипломній освіті.

Серед основних завдань акмеології, розв'язання яких дозволяє виробити деякі педагогічні підходи до впровадження технологій у післядипломну освіту, необхідно виділити такі: 1) визначення характеристик, які мають бути сформовані в того, кого навчають, на різних щаблях його розвитку, щоб він у всіх відношеннях зміг успішно виявити себе в зрілості; 2) динамічне відстеження факторів, що визначають якісно-кількісні характеристики повноцінного акме; 3) збагнення сутності професіоналізму й шляхів, що ведуть до нього, вивчення праці професіоналів екстра-класу в різних галузях діяльності для того, щоб виділити те загальне, що їх поєднує, і в такий спосіб науково розкрити зміст виявленого професіоналізму; 4) вивчення залежності між особливостями професіоналізму зрілої людини й інших його проявів поза сферою професійної діяльності; 5) визначення на основі комплексних розробок стратегії й тактики організації й практичного здійснення процесу переходу фахівця, що починає свою самостійну діяльність, до професіоналізму; 6) створення методичного інструментарію, що дозволяє виявити і оцінити досягнутий рівень професіоналізму як окремої людини, так і спільнот-команди, екіпажа, педагогічного колективу тощо [9].

Акмеологічна технологія визначається як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня індивідуально-професійного розвитку [1, с.103].

Таким чином, сутність акмеологічних технологій є акмеологічний вплив, що дозволяє змінити стан людини, протікання її психічних процесів і властивостей особистості. Акмеологічні технології покликані допомогти в здійсненні прогресивного розвитку особистості, акцентують необхідність ефективного поступального розвитку особистості, тому їх відрізняє насамперед гуманістична спрямованість.

Існують різні класифікації акмеологічних технологій, наприклад, ознаками для класифікації можуть бути [3, с.42]: 1) віковий чинник: 18-25 років, 26-40 років, 41-50 років, 51 і старше (вони змінюються в залежності від віку як викладача, так і слухача); 2) напрям розвитку (за Б.Ананьєвим): індивід – особистість – суб'єкт діяльності – індивідуальність {стрижень – від творчого потенціалу до творчої готовності); 3) форма організації навчальної діяльності: індивідуальна, групова, колективна; 4) рівень продуктивності діяльності викладача (за Н.Кузьміною): репродуктивний; адаптивний; локально-моделюючий

знання; системно-моделюючий знання; системно-моделюючий діяльність; 5) рівень навчально-пізнавальної діяльності слухачів: відтворення, частковий пошук, творчий пошук; 6) процесуальні характеристики діяльності слухачів: моделювання, проектування, конструювання та інші.

Також акмеологічні технології розрізняються за інтеграцією закладених у них цілей і прийомів впливу, наприклад, педагогічні, управлінські, гуманітарні, рефлексивні, аутопсихологічні й ін. Виділяють конкретні види акмеологічних технологій [8, с.266]: а) соціально-перцептивні (відпрацьовують навички особистості в сприйнятті, розумінні й оцінці людьми стосовно до існуючих умов соціальних об'єктів – самих себе, інших людей, соціальних груп, об'єктів); б) комунікативні; в) організаційно-комунікативні (спрямовані на розвиток навички взаємодії й організації діяльності групи у певних соціальних умовах); г) когнітивні (розширюють пізнавальну сферу людини); г) рефлексивні (розвивають навичку предметно-рефлексивних відносин в індивіда й у цілому в групі); д) комплексні (задають багатопланові умови діяльності людини, моделюючи в комплексі параметри того соціально-професійного середовища, на яке він орієнтується).

Розрізняють акмеологічні технології, що реалізуються [2, с.256-257]: 1) у ситуації групової роботи; 2) у діалозі з викладачем чи психологом-консультантом; 3) в ауторежимі – у процесі самодіагностики, самокорекції.

У 90-і рр. у науковій акмеологічній школі Н.Кузьмінної при дослідженні акмеологічного підходу до професійної (предметно-методичної) підготовки вчителя визначено поняття “акмеологічні технології професійної освіти” [6, с.114]. Під акмеологічною технологією професійного навчання розуміють сукупність науково обґрунтованих і перевірених на практиці методів, форм і засобів, за допомогою яких викладач продуктивно вирішує акмеологічні завдання навчання, виховання й розвитку особистості людини зрілого віку, сприяє її самовдосконаленню й професійному становленню [10, с.24].

Дидактична мета використання акмеологічних технологій професійного навчання – формування у фахівців їхніх професійних знань і вмій [10, с.24]. Система професійної підготовки фахівця включає, як правило, сукупність акмеологічних технологій з різних видів і складових частин професійної діяльності.

Відмінною рисою акмеологічної технології професійного навчання є те, що реалізація її передбачає: 1) виховання в тих, кого навчають, прагнення освоїти професію, певний вид діяльності на найвищому рівні; 2) розробити власну авторську систему діяльності, що надалі дозволить домагатися вершин майстерності, вершин професіоналізму.

Необхідність упровадити системний підхід в освіту дорослих людей, потреба реалізувати індивідуально-розвивальне навчання дорослих, можливість виключити малоефективні (у тому числі вербальні) способи передачі знань, потреба методологічного обґрунтування проектування й моделювання технологічного ланцюжка

способів взаємодії учасників освітнього процесу, що гарантують освітні результати, зумовили конструювання й проектування акмеологічних технологій післядипломної освіти вчителів.

Акмеологічні технології післядипломної педагогічної освіти ми визначаємо як системний метод навчання вчителів, що підвищують свою кваліфікацію, проектування, створення й часткової перевірки високопродуктивних моделей авторських систем діяльності. Проект авторської системи діяльності вчителя – це теоретична й експериментальна модель його професійної діяльності, яку він проектує сам під керівництвом викладача на основі порівняльного спостереження, аналізу й оцінки високо-, середньо- і малопродуктивних реальних систем діяльності вчителів. Акмеологічні технології післядипломної освіти, спрямовані на стимулювання саморозвитку педагогів, характеризуються тим, що в них освітня система “розгортається” від першої особи: самостійне передбачення кінцевих результатів; шляхи досягнення, визначення й форма пред'явлення системи знань – завдань тим, кого навчають, і стимулювання їхньої творчості в пошуках найбільш продуктивних рішень.

Концептуальна основа розуміння суті акмеологічної технології післядипломної освіти – акмеологічна теорія навчально-професійної діяльності її суб'єктів: 1) закономірності, фактори й умови розвитку тих, кого навчають, і стимулювання його засобами освіти; 2) головна мета, що стоїть перед будь-якою освітньою системою й обумовлена підготовкою дорослої людини до самоосвіти, самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення й самодозрівання через систему навчання, що є головною рушійною силою сходження до своєї вершини [1, с.110-126].

Акмеологічні технології післядипломної освіти базуються на специфічному методі акмеології як науки. Мова йде про порівняльний метод дослідження різних рівнів продуктивності професійної діяльності й виявленні істотних ознак вищого рівня. За допомогою цього методу викладач організує самостійне спостереження слухачами різних моделей педагогічної діяльності, самостійний аналіз учителями цих моделей, самостійний пошук і виявлення причин того, що вдалося або не вдалося в діяльності колег, а, отже, стимулює ухвалення рішення про ступінь ефективності функціонування тієї або іншої моделі професійної діяльності.

Системоутворюючим чинником організації акмеологічних технологій виступає розвивальна взаємодія, структурним елементом якої є конкретна ситуація. Для цього викладач знайомить учителів з акмеологічними методами дослідження рівня ефективності результатів діяльності, критеріями цієї ефективності і показниками розвитку суб'єктів освітнього процесу. Головний метод акмеологічних технологій – внутрішній чи зовнішній акмеологічний вплив (інтегрований і цілеспрямований вплив, що робиться на особистість чи групу й має гуманістичний зміст) [8, с.266].

Педагог, який навчається за допомогою акмеологічної технології післядипломної освіти, знаходить найбільш прийнятні для себе форми і способи ефективної професійної діяльності й приймає творчі рішення

щодо того, що, чому, і як необхідно взяти у свою авторську систему діяльності. Саме в такий спосіб у вчителя формується і розвивається досвід прийняття творчих рішень проблем проектування, моделювання, часткової апробації й корекції власної авторської системи діяльності, а також досвід роботи над своєю професійною свідомістю й професійною позицією.

Акмеологічні технології післядипломної освіти відрізняються від педагогічних технологій тим, що вони орієнтовані на зрілу людину, яка володіє більше вираженою мотивацією до власного навчання й розвитку. Така мотивація підкріплюється свідомим вибором галузі свого професійного й особистісного вдосконалення. Як стимули, що забезпечують свідомий вибір, можуть бути соціальна необхідність (необхідність бути конкурентноздатним на ринку праці) і потреба досягти необхідного рівня значущості своєї особистості для себе й для інших. Ці й інші причини обумовлюють активну позицію суб'єкта (об'єкта) в освітньому процесі і готовність до співробітництва й взаємодії з викладачем. Наслідком цього не може не з'явитися успіх в оволодінні професіоналізмом, а виходить, і підвищення задоволеності собою, своєю діяльністю, що й буде одним із головних стимулів професійного й особистісного саморозвитку. Саме це і є метою акмеологічної технології післядипломної освіти, а результати функціонування цієї технології мають бути отримані вже на етапі спеціальної підготовки або перепідготовки (в професійному навчальному закладі або в інституті післядипломної освіти) у вигляді авторських моделей, проектів власної професійної діяльності кожного вчителя. Всі моделі будуть носити індивідуальні особливості, обумовлені психофізіологічними, особистісними й індивідуальними особливостями слухача – професіонала. Розробляючи моделі в співробітництві з викладачами, вчителями-новаторами, методами у вигляді курсових і творчих робіт, випускних проектів, слухач обґрунтовує і захищає їх як власну авторську систему діяльності, що може гарантувати досягнення високих професійних результатів у педагогічній діяльності, критерії перевірки якості якої мають бути представлені в цій роботі. Часткову перевірку, апробацію створюваної моделі авторської системи діяльності вчитель здійснює вже під час курсової перепідготовки: на семінарських, практичних, лабораторних заняттях, тренінгах, на консультаціях із викладачами й т.д. У процесі дослідження результатів апробації авторської системи діяльності вчитель вирішує щодо корекції окремих елементів у її моделі для подальшого вдосконалення й підвищення міри продуктивності створюваної моделі.

Спираючись на попередній виклад і власний досвід роботи в інституті післядипломної освіти, ми виділяємо такі особливості акмеологічних технологій: суб'єкт навчання – доросла, уже сформована людина, (можливо, з наявністю професійних деформацій), що може утруднювати варіювання змінними; необхідна згода слухача на варіювання змінними в ході проведення технології, тому що це може призвести до його особистісних змін, можливо, незворотних; на індивідуально-професійний розвиток впливають також неконтрольовані

змінні, тому особистісно-значущі результати, що досягаються, можуть і не відповідати запланованим; не виключено, що деякі процеси змін в індивідуально-професійному розвитку можуть протікати потай, що утруднить їх контроль і оцінку, тому при проектуванні акмеологічної технології треба особливу увагу приділити вибору методів, що дозволяють точно реєструвати необхідні параметри.

Акмеологічна позиція орієнтує на те, що при розробці й застосуванні акмеологічних технологій мають бути враховані реальні умови й чинники, що сприяють або перешкоджають розвитку професіоналізму й становленню професіонала. У випадку, коли певні умови й фактори сприяють прогресивному розвитку особистості й професіоналізму, їх називають акмеологічними. Склалися такі операціональні визначення цих базових акмеологічних категорій: акмеологічні умови – значущі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня прогресивного розвитку зрілої особистості й особливо її професіоналізму; акмеологічні фактори – основні причини, що носять характер рушійних сил, головні детермінанти прогресивного розвитку особистості і її професіоналізму [3, с.94]. Ми не можемо вважати зміст цих понять тотожним. Акмеологічні умови мають скоріше об'єктивний характер відносно до професіонала, який підвищує свою кваліфікацію, у той час як більшість акмеологічних факторів – суб'єктивні. Але, якщо йдеться про індивідуально-професійний розвиток, акмеологічні фактори можуть бути тільки суб'єктивними (індивідуальні передумови міри успішності професійної діяльності – мотиви, спрямованість, інтереси, компетентність, умілість та ін.), а також суб'єктивно-об'єктивними, взаємини в першу чергу з організацією професійного середовища й змаємодій, якістю управління, професіоналізмом керівників та ін. Таким чином, вони володіють різною "силою" або ступенем значущості на різних етапах становлення й розвитку професіоналізму. У психолого-акмеологічних дослідженнях як значущі акмеологічні умови називалися задатки, загальні й спеціальні здібності суб'єкта праці, стан суспільства в період його становлення, умови сімейного виховання й освіти, доступ до культурних цінностей та ін., що становить зміст умов так званого передстартового періоду розвитку професіоналізму. Акмеологічні дослідження показали, що найважливішими акмеологічними факторами є також прагнення до самореалізації, високі особистісні й професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття й мислення, престиж професіоналізму, а також усього суб'єктивного, сприятливого зростання професіоналізму [1; 3; 6; 8; 10 та ін.].

Серед провідних факторів, обумовлених характером морфології й аксіології педагогічної діяльності, виділяють: об'єктивні фактори, пов'язані з реальною послідовністю в діяльності; суб'єктивні фактори, пов'язані із суб'єктивними передумовами успішної діяльності (мотиви, спрямованості, здатності, задоволеність і ін.); об'єктивно-суб'єктивні фактори, пов'язані з організацією професійного середовища. На рівень професійної компетентності, як відзначають акмеологи О.Бодалєв, А.Деркач, Н.Кузьміна, О.Рєан та інші, впливають: високий рівень мотивації, потреба в досягненні

неординарних результатів, професійно-особистісні стандарти, саморух до вершин професіоналізму. Особливі й одиничні фактори визначаються цілями й особливостями конкретних профілів управлінської діяльності, колективу, безпосередньо самого вчителя.

У числі факторів, що істотно впливають на формування професійної компетентності вчителя, особливе місце займає мотивація професійного самовдосконалення, у якій провідними мотивами виступають: а) творчо-процесуальні: задоволення від власного саморозвитку; інтерес до професії; установка опанувати новими знаннями, уміннями, навичками; б) соціально-ціннісні: бажання стати висококваліфікованим вчителем, почуття моральної відповідальності перед особисто значущими людьми, прагнення завоювати авторитет і лідерство в колективі й ін.; в) суб'єктно-важливі мотиви; інтереси просування по щаблях педагогічної ієрархії; прагнення бути не гірше інших; націленість на винагороду; г) мотиви уникання неприємностей: вимогливість керівників і колективів; бажання працювати так, щоб не критикували; усвідомлення неминучості звітності й контролю. Відзначені мотиви істотно впливають на формування високих рівнів професійної компетентності. Варто помітити, що всі перераховані групи мотивів тісно зв'язані між собою й можуть перебувати як у рівному, так і підлеглому відносно один до одного положенні.

Розгляд умов професійної компетентності вчителя передбачає виділення значущих обставин, від яких залежить досягнення високого професіоналізму. У психолого-акмеологічних дослідженнях (О.Бодалев, А.Деркач, Є.Климов, Н.Кузьміна й ін.) у якості значущих умов виділялися задатки, загальні й спеціальні (професійні) здібності, спадковість, умови виховання (сімейного, шкільного), освіта в професійних навчальних закладах, реальне середовище.

Усі умови розвитку професійної компетентності доцільно поділяти на необхідні й достатні. Необхідними умовами є ті, що мають місце завжди, коли забезпечується продуктивна діяльність. Достатніми умовами вважаються такі, які неодмінно викликають активну й ефективну професіоналізацію вчителя. Очевидно, що в першу чергу необхідно вести мову про забезпечення необхідних умов. До найважливішої з них акмеологія відносить суспільно-історичний запит на вчителів, їхній високий професіоналізм [1; 3; 6; 8 та ін.]. Формально він має бути підкріплений законами й іншими нормативними актами, створенням у суспільстві атмосфери, що сприяє формуванню талановитих особистостей, професіоналів своєї справи.

Такий запит можна представити у вигляді моделі, що відбиває реальну діяльність певної категорії педагогічних працівників, теоретично осмисленої, концептуально сформульованої, у тому числі й із метою їхньої підготовки. У ньому варто відбити такі питання, як: визначення напрямків діяльності вчителя; ієрархічні рівні фахівців у кожному напрямку, їхня необхідна кількість; типи й види об'єктів і суб'єктів діяльності; характеристики середовищ здійснення діяльності і їхніх особливостей; необхідні рівні підготовки фахівців; вимоги щодо

підготовки до управління в екстремальних умовах; ресурси на підготовку й перепідготовку вчителів.

Необхідними умовами також є демократизм і відкритість суспільства, що забезпечують рівні можливості щодо доступу до освіти й культурних цінностей, що підтримують соціально-особистісну зацікавленість учителів у підвищенні рівня своєї освіти й професійної майстерності. До необхідних умов також відноситься наявність діючої системи професіоналізації, орієнтованої на розвиток і продуктивне залучення творчого потенціалу вчителя. Тут важливу роль покликані відіграти заходи стимулювання професійного росту.

Перераховані умови й фактори є загальними й носять орієнтовний характер. Вони застосовні до вчителів і можуть бути декомпозовані й представлені сукупністю умов більше низького порядку. Разом із тим, перераховані загальні умови, віднесені до категорії необхідних, мають бути обов'язково виконані, якщо поставити завдання дійсно високопродуктивної діяльності.

Про достатні умови має сенс говорити тільки у випадку виконання необхідних умов. Зокрема, до них можуть бути віднесені: оптимальне дотримання режиму праці й відпочинку, ефективне соціально-психологічне забезпечення діяльності й низка інших.

Спираючись на все вищевикладене й власний досвід роботи, ми виділяємо такі умови ефективності акмеологічних технологій у післядипломній освіті: 1) соціально-педагогічні (діагностика рівня підготовленості слухача до сприйняття змісту й оновлення форм освіти); 2) дидактичні (цілеспрямований відбір змісту з урахуванням результатів діагностики й вимог до рівня підготовки фахівців; активні форми й методи навчання); 3) організаційно-педагогічні (системна реалізація програми післядипломної освіти; створення демократичного навчального середовища та ін.); 4) акмеологічні (стимулювання свідомо-ціннісного ставлення слухача до власного самовдосконалення).

Нами виявлені чинники, що впливають на результативність акмеологічних технологій навчання в системі післядипломної педагогічної освіти: 1) підвищення кваліфікації викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, озброєння їх сучасними прогресивними ідеями, найновішими методами й підходами, які дають змогу оптимально враховувати ступінь розвитку рефлексивних здібностей, психологічної компетентності, готовності й можливості вільно актуалізувати їх у професійній діяльності слухачів і в динамічному навчально-виховному процесі; 2) модернізація матеріально-технічної та науково-методичної бази навчально-виховного процесу на основі останніх досягнень сучасної психологічної науки, ергономіки, техніки, у тому числі й електронно-обчислювальної, що створить необхідні умови для комп'ютеризації навчання; 3) докорінна перебудова змісту та структури навчального матеріалу й процесу його вивчення на основі концептуальних положень андрагогіки та розроблених освітніх стандартів, посилення інтеграції теорії й практики, яка йшла б у єдності з міжпредметною диференціацією, гуманізацією й гуманітаризацією;

4) розширення й поглиблення співробітництва, посилення особистісного чинника в навчанні, стимулювання ініціативи творчого пошуку, пізнавальної активності й самостійності слухачів в умовах диференціації та індивідуалізації навчання; 5) повноцінне й продуктивне використання комплексного, концептуального, системного й діяльнісного підходів у процесі формування системних знань і вмій при диференціації навчально-виховного процесу, побудованого на акмеологічній основі.

Урахування всіх зазначених умов і чинників дозволяє реалізувати найбільш ефективні підходи і задіяти продуктивні алгоритми в акмеологічних технологіях розвитку професійної компетентності суб'єктів педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Використання акмеологічних технологій післядипломної освіти в навчанні вчителів дозволяє вирішити протиріччя між здібностями, обдарованістю особистості педагога, мотивацією до досягнень і вимогами конкретного освітнього закладу, нормативністю поведінки. Впровадження нових акмеологічних технологічних засобів в освітній процес відкриває принципово нові організаційно-педагогічні й безпосередньо методичні можливості, реалізовані в інноваційному напрямку в системі післядипломної освіти. Звернення до потенціалу акмеологічних технологій освіти вчителів розкриває нові перспективи для більш ефективної професіоналізації кадрів, такі як: гнучкість структури навчального процесу, що дозволяє врахувати потреби в активній комунікації в рамках педагогічних взаємозв'язків як "по вертикалі", так і "по горизонталі"; принципове розширення для вчителя доступних форм і методів роботи з урахуванням інтересів тих, кого навчають, і їхніх можливостей для продуктивного оволодіння навчальними програмами; можливість практичного використання в поточній навчальній діяльності педагогів надбань, що генеруються в ході підвищення кваліфікації; максимальний облік особистісних та індивідуально-типологічних особливостей, індивідуалізація режиму роботи й більш глибока реалізація інтересів, забезпечення принципу суб'єктності; підвищення оперативності й ефективності (швидкості, повноти, об'єктивності) контролю за якістю діяльності тих, кого навчають, і засвоєння ними навчальних програм, завдяки легко реалізованим в акмеологічних технологіях перехресним перевіркам.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання наповнення змістом та практичного впровадження акмеологічних технологій у післядипломну освіту вчителів, а також визначення критеріїв ефективності й результативності навчальних досягнень учителів у післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Акмеология*: Учебное пособие / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы: Научные труды МИМ ЛИНК. – Вып. 2. – С. 124-152.

3. *Деркач А.А., Кузьмина Н.В.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Просвещение, 1993. – 188 с.

4. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 480 с.

5. *Змеёв С.И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И.Змеёв. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

6. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии. – СПб: Питер, 1995. – 158 с.

7. *Павлютенков С.М., Погребняк Ю.В.* Професійне становлення директора школи // Управління школою. – 2005. – №16-18. – С. 2-10.

8. *Психология и педагогика*. Учебное пособие / Под ред. А.А.Бодалева, В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.

9. *Трофимов А.Б.* Дидактические возможности компьютерных технологий обучения курсантов в высших военно-учебных заведениях МВД России: Автореф. дис. ...кан. пед. наук. – СПб.: СПбЮИ МВД, 1995. – 25 с.

10. *Энциклопедия профессионального образования*: В 3-х т. / Под ред. С.Я.Батышева. – М.: АПО. 1998. – Т. 1. – 568 с.

РЕЗЮМЕ

1. Улюкаєва Ірина Герасівна. Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці.

У статті обґрунтовується необхідність та актуальність проведення історико-педагогічних досліджень, подається аналіз сучасного стану дослідженості історії становлення і розвитку дошкільного виховання в Україні.

2. Єськова Тетяна Леонідівна. Проблема виховання в дошкільників працелюбності у вітчизняній педагогічній теорії та практиці у першій третині ХХ ст.

У статті висвітлюється педагогічна спадщина видатних педагогів минулого О.Дорошенко, С.Русової, Я.Чепіги щодо питання виховання працелюбності підростаючого покоління, аналізуються їх погляди. На думку автора, необхідно активніше застосовувати в роботі дошкільних закладів педагогічні надбання минулого в розв'язанні сучасних проблем, які стоять перед освітою.

3. Захарова Наталя Миколаївна. Деадаптація як актуальна проблема сучасного дошкільного закладу.

У статті висвітлюється проблема соціальної деадаптації та попередження цього явища у дітей старшого дошкільного віку.

4. Трубник Інна Василівна. Професійно-екологічна компетентність вихователя дітей дошкільного віку.

У статті розглядається поняття "професійна компетентність педагога" та порушується питання про компоненти еколого-професійної компетентності майбутніх вихователів. Автор докладно розкриває суть мотиваційної готовності до здійснення екологічної освіти.

5. Григоренко Галина Іванівна, Жадан Раїса Пилипівна. Формування бережливого ставлення до довкілля в дітей дошкільного віку.

У статті проаналізовано рівень підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження у практику роботи методики формування у дітей бережливого ставлення.

6. Омеляненко Алла Володимирівна. Використання моделей у навчанні старших дошкільників складання розповідей-роздумів.

У статті проаналізовано доцільність використання моделей у навчанні старших дошкільників складання розповідей-роздумів.

7. Косенко Юлія Миколаївна. Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – початку ХХІ ст.)

У статті презентуються наукові дослідження проблеми професійної підготовки кадрів із дошкільного виховання, здійснені в Україні впродовж 1990-2006 років, визначаються шляхи трансформації наукових здобутків учених у практику роботи ВНЗ в умовах сьогодення.

8. Желанова Вікторія Вячеславівна. Проблема дефіциту рефлексії та засоби її формування в процесі професійної підготовки вихователя дошкільного закладу.

Обґрунтовується роль рефлексії як вагомий професійної якості вихователя дошкільного закладу. Порушується проблема дефіциту

рефлексії та характеризуються певні засоби її формування в умовах професійної підготовки фахівців дошкільного виховання.

9. Гавриш Наталя Василівна. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти.

У статті представлено реалізацію в умовах кредитно-модульної системи стратегії підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти на засадах особистісно орієнтованої парадигми.

10. Ляпунова Валентина Анатоліївна. Реалізація принципів Болонської декларації при підготовці фахівців дошкільного профілю.

У статті подано аналіз першочергових проблем, пов'язаних з реалізацією принципів Болонської декларації та модернізацією вищої освіти України. Зокрема розглядаються особливості впровадження КМСОНП при підготовці фахівців дошкільного профілю. Окреслюються першочергові завдання, з розв'язанням яких пов'язується успіх вирішення даного питання.

11. Тельчарова Олена Панасівна. Викладання курсу "Вступ до спеціальності" в умовах реформування вищої освіти.

Проаналізовано сучасні програми курсу "Вступ до спеціальності" для студентів спеціальності "Дошкільне виховання"; описано власний досвід його викладання в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання: запропоновано тематичний план курсу, розкрито основні підходи до організації освітнього процесу.

12. Бурова Олена Георгіївна. Спеціальні курси як один із засобів підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здорового способу життя дітей.

Автор розкриває деякі підходи у дослідженні проблеми підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здорового способу життя дітей. Особлива увага приділяється організації для студентів спеціального курсу з цієї проблеми.

13. Разнатовська Любов Вацлавівна. Формування емоційної виразності майбутнього педагога засобами фахових дисциплін.

У статті розглядається формування емоційної виразності майбутнього педагога засобами фахових дисциплін.

14. Казанцева Лариса Іванівна. Лексична робота з української (державної) мови в комунікативному аспекті

У статті розкриваються принципи словникової роботи при засвоєнні української як другої мови, шляхи методичної реалізації комунікативної спрямованості навчання, а також специфіка застосування прийомів введення і активізації лексики з урахуванням лінгвістичної порівняльної диференціації одиниць російської та української мов.

15. Гуренко Ольга Іванівна. Підготовка майбутніх педагогів у контексті входження України до Європейського освітнього простору.

У статті розкрито особливості виховання у підростаючого покоління етнічної толерантності як одного з аспектів полікультурної освіти, представлено модель виховання етнічної толерантності у майбутніх педагогів й описані шляхи її реалізації в умовах ВНЗ.

16. Артемова Любов Вікторівна. Болонський процес в системі освітньої інтеграції ВНЗ країн співдружності як предмет вивчення за інтерактивними технологіями

Ознайомлення студентів магістратури з системою освіти у ВНЗ країн-учасниць Болонського процесу є важливою складовою їх відповідної підготовки до вирішення власних освітніх питань у цій сучасній системі. Інтерактивна лекція-бесіда зі студентами, побудована на підготовлених ними матеріалах порівняльного аналізу освітніх систем різних країн, допомагає вивчити і осмислити переваги та труднощі освітнього простору кожної країни і зробити власний вибір, виходячи зі своєї підготовленості та досвіду.

17. Писаренко Світлана Миколаївна. Формування правильного дихання у школярів на уроках фізичного виховання.

У статті розкривається методика формування в учнів правильного дихання на уроках фізичної культури, описуються методи оцінки її ефективності та робиться висновок щодо важливості систематичного застосування дихальних вправ на уроках з фізичного виховання.

18. Путров Сергій Юрійович, Сущенко Людмила Петрівна. Основні аспекти здоров'язберігаючих технологій у фізичному вихованні студентів технічних університетів.

У статті розкриваються основні аспекти здоров'язберігаючих освітніх технологій у фізичному вихованні студентів технічних університетів; з'ясується зміст поняття "фізичне виховання"; аналізуються результати анкетування студентів технічних університетів, опитаних щодо спрямованості навчальної програми з фізичного виховання та мотивів занять фізичним вихованням.

19. Зубов Євгеній В'ячеславович. Формування в майбутніх вчителів фізичної культури готовності до проведення занять з бігу.

У статті розглядається методика вдосконалення вміння фахівців з фізичного виховання та спорту проводити заняття з вивчення техніки бігу в легкій атлетичі, яка широко представлена у програмах фізичного виховання учнів та молоді, а також у планах підготовки з різних видів спорту та професійної підготовки.

20. Чухланцева Наталя Вікторівна, Шестерова Людмила Єгорівна. Мотивація до занять фізичною культурою і складові професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів.

У статті досліджуються питання мотивації до занять фізичною культурою і складові професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів, а саме майбутніх фахівців транспортної галузі.

21. Половінкіна Тамара Михайлівна, Чулакова Юлія Вікторівна. Фізична реабілітація студентів з вегето-судинною дистонією у спеціальній медичній групі.

Стаття присвячена використанню засобів фізичної реабілітації на заняттях з фізичного виховання у спеціальних медичних групах зі студентами з ВСД. Доведено ефективність впливу запропонованих

засобів фізичної реабілітації на стан серцево-судинної та дихальної систем у студентів з ВСД.

22. Воскобойнікова Галина Леонідівна, Самсутіна Наталя Михайлівна. Наукові основи організації занять з аквааеробіки в навчально-виховному процесі ВНЗ.

У статті досліджено науково-методичні основи оздоровчої гімнастики, зокрема аквааеробіки. Розроблено і впроваджено методику заняття з аквааеробіки для курсу фізичного виховання студентів. Ефективність методики підтверджено даними валеологічного тестування фізичних показників стану здоров'я.

23. Гончаренко Ніна Андріївна. Вплив фізичного навантаження на організм студентської молоді в умовах піших туристичних походів.

У статті розглянуто і вивчено вплив фізичного навантаження на організм студентської молоді в умовах піших туристичних походів. Проведений експеримент показав позитивні зміни стану здоров'я студентів, а також приріст силових показників.

24. Осіпов Віталій Миколайович. Методика викладання мануальної терапії при підготовці фахівців з фізичної реабілітації.

У статті розглядається питання професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у зв'язку з вимогами сьогодення. Ідеться про пошук ефективних методів викладання студентам мануальної терапії.

25. Коновальська Людмила Олександрівна, Шилкін Геннадій Миколайович. Методика навчання студентів техніки кидка в корзину в баскетболі.

У статті розглядається питання навчованості студентів техніки виконання кидків з місця в корзину в баскетболі. Для докладного розгляду цього питання було поставлено завдання дослідження: виявити динаміку показників попадання при кидку з місця в корзину і проведений експеримент на базі Бердянського державного педагогічного університету. В дослідженні брали участь студенти фізкультурних спеціальностей в період з вересня по грудень 2006 року.

26. Адєєва Ольга Вікторівна. Методика підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності.

У статті визначається зміст та методика підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності на засадах усвідомлення власного досвіду щодо підтримки і зміцнення здоров'я в умовах навчальної діяльності.

27. Сердюк Тетяна Іванівна. Хореографічна підготовка в системі фізичної культури та спорту.

У статті розглядаються особливості хореографічної підготовки в системі фізичної культури і таких видів спорту, як: спортивна та художня гімнастика, фігурне катання, синхронне плавання. Обґрунтовується значущість хореографічних занять в удосконаленні технічної та фізичної підготовки спортсменів.

28. Мішечкіна Марина Євгенівна. Впевненість у собі як особистісна риса студента-спортсмена

У статті розкрито актуальність теми, зроблений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми виховання впевненості в собі у спорті. Підкреслено важливість саме студентського віку у формуванні зазначеної якості, вплив її на подальшу життєдіяльність особистості. Увага приділяється взаємозв'язку впевненості в собі з адекватністю самооцінки, сором'язливістю, невпевненістю та агресивністю. Визначені погляди вчених на зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на формування впевненості в собі.

29. Баханов Костянтин Олексійович. Технологія навчання історії як розв'язання низки проблемних завдань.

У статті розглядається технологія навчання історії як розв'язання низки проблемних завдань.

30. Шаповалова Тетяна Григорівна. Валеологічний аспект експедиційної роботи серед дітей та молоді.

У статті розглядається валеологічний аспект експедиційної роботи та значення рухової активності для формування позитивної мотивації до здорового способу життя підлітків, які навчаються у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю.

31. Холодковська Наталія Сергіївна. Суб'єктний досвід студента: попереднє розуміння професії “менеджер” у способах дій.

Розглядаються питання вивчення суб'єктного досвіду студентів-менеджерів на фазі попереднього розуміння ними важливих способів дій, властивих обраній професії. Обґрунтовується необхідність урахування суб'єктного досвіду студентів у процесі навчання.

32. Мурюкіна Олена Валентинівна. Регіональний компонент у медіаосвіті (на прикладі педагогічної спадщини Ю.Усова).

Вивчаються базові компоненти сучасної освіти, що здатні вплинути на розвиток медіапедагогіки Росії. Аналізується педагогічний досвід одного з видатних медіапедагогів – доктора педагогічних наук, професора Ю.Н.Усова.

33. Солом'яний Олександр Миколайович. Методика навчання магістрантів педагогічного проектування.

У статті розглядається проблема підготовки магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи і пропонується нова методика навчання магістрантів педагогічного проектування (сутність методики, її переваги та отримані експериментальні дані).

34. Олена Петрівна Аматьєва, Зінаїда Іванівна Ікуніна, Олена Юрїївна Хартман. Особливості викладання психолого-педагогічних дисциплін за вимогами кредитно-модульної системи оцінки знань студентів.

У статті розглядаються особливості організації викладання психолого-педагогічних дисциплін за вимогами кредитно-модульної системи оцінки знань студентів на прикладі окремих програм для підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Розроблені відповідні рекомендації щодо підвищення якості викладання дисциплін.

35. Лісіна Лариса Олександрівна. Акмеологічні технології підготовки вчителя в післядипломній освіті.

У статті обґрунтована доцільність впровадження акмеологічних технологій у післядипломний процес, розкриті чинники й умови ефективності застосування акмеологічних технологій при навчанні вчителів.

SUMMARY

1. Irina Ulyukaeva. Investigation of history forming and development of social pre-school education in Ukraine in the historical and pedagogical sciences.

The state of research of the history of formation and development of preschool education in Ukraine in the historical and pedagogical science and perspective trends of its realization.

The article deals with the necessity and actuality of carrying historical and pedagogical researches. The author gives the analysis of the up-to-date state of research of the history of formation and development of pre-school education in Ukraine in the historic-pedagogical science.

2. Tetyana Eskova. The upbringing of love for labour with the children of pre-school age in the native theory and practice in the first-third of the XX century.

The article deals with the problems of upbringing industrious generation in works of famous scientists such as O.Doroshenko, S.Rusova, Y.Chepiga. The author analyses their points of view. She underlines that it is necessary to use past teachers' achievement in the activity of pre-school establishments in order to solve up-to-date educational problems.

3. Natalya Zaharova. Disadaptation as a problem of modern pre-school institutions.

The problem of social disadaptation and warning of this appearance at children is considered in the article.

4. Inna Trubnik. Professional and ecological competence of educator of preschool age children.

In the article a concept “Professional competence of teacher” is examined. The author writes about the components of professionally-ecological competence of future educators. The author in detail exposes the motivational readiness to realization of ecological education.

5. Galina Grigorenko, Raisa Zhadan. Forming of thrifty attitude toward an environment at the children of preschool age.

In the article the level of educators of preschool educational establishment in relation to introduction in practice of work of method of forming of thrifty attitude toward an environment at children is analysed.

6. Alla Omelyanenko. The using of models in the process of teaching older children under school ages to make up stories-thoughts.

In the article the contents of the improvement of professional skills of students for further their usage in education of children of older pre-schoolage for formation of tales-discourses on integrating lessons is revealed. The

article gives the specificity of using of models in the process of teaching older children under school ages to make up stories-thoughts.

7. Yulia Kosenko. The implementation of Ukrainian science achievements in professional training of pre-school education employees (based on pedagogical experience of XX – the beginning of XXI centuries).

The article deals with the problem of training pre-school education specialists in Ukraine within the period of 1990-2006. The author determines the ways of scientific achievements transformation in the work of higher educational establishments of today.

8. Victoria Gelanova. The problem of shortage of reflection and ways of it forms in the process of professional training of the teacher of preschool establishment.

In the article the role of reflection in the professional work of specialists in preschool education is considered. The main aspects of shortage of reflection and its consequences are analyzed. The ways of it forms in the process of professional training of the teacher of preschool establishment are shown.

9. Natalya Gavrysh. Orientation to the student subject development in the process of training of the pre-school education specialists.

The article deals with the main positions concerning the realization of the strategy of professional and competent specialists training in the field of pre-school and primary education on the principles of personally oriented paradigm.

10. Valentina Lyapunova. Realization of principles of the Bologna Declaration at the process of teaching specialists of preschool type.

There is the analysis of the top priority tasks connected with the Bologna Declaration and modernization of higher education. In particular peculiarities of introduction of CMSOSP at the process of teaching specialists of preschool type are observed. The author names the immediate tasks that influence successfully the solution of this issue.

11. Olena Telcharova. Teaching of the course "Introduction to the speciality" in the conditions of reformation of higher education.

Modern programs of the course "Introduction to the speciality" for students of the speciality "Pre-school education" have been analysed; private experience of its teaching in the conditions of instillation of credit and module system of education of credit and module system of education is given: the plan of themes of the course in proposed, the main approaches to the organization of the educational process are opened.

12. Olena Burova. Special courses as one of means of future teachers' preparedness for providing children with a healthy way of life.

The author suggests some approaches to investigating the problem of future teachers' preparedness for providing children with a healthy way of life. Special attention is paid to organizing a special course for students on this problem.

13. Lubov Raznatovska. Forming of emotional condition of future teacher with the help of special disciplines.

The author writes about forming of emotional condition of future teacher with the help of special disciplines.

14. Larisa Kazanteva. The lexical work in the Ukrainian (state) language in the communicative aspect.

The article deals with the principles of vocabulary work in acquiring the Ukrainian language as the second one, the ways of methodical realization of communicative trends of learning and the specifics of using the methods of introduction and lexical activation with consideration of linguistic comparative differentiation of units of Russian and Ukrainian languages.

15. Olga Gurenko. Training of future teachers in the context of enduring to the European educational space.

The peculiarities of educating the ethnical tolerance at teen ages as one of the aspect of polycultural education are opened in the article. The model of education of future teachers' ethnical tolerance and ways of its realization in HEE is given in the article.

16. Lubov Artemova. The Bologna process in the system of educational integration of HEE as a subject of study according to interactive technologies.

The examination of higher education systems in the countries party to the Bologna process by graduate students is an essential part of their corresponding preparation to providing solutions to their own challenges within this modern system.

17. Svitlana Pisarenko. Formations at schoolboys of habits of any management of breath at lessons of physical training.

In clause the place of formation of any management of breath at lessons of physical training is opened; estimations of hisits efficiency and importance of regular application of respiratory exercises at lessons of physical culture are given.

18. Sergiy Pytrov, Ludmyla Sushchenko. The basic aspects of healthcaring educational technologies in physical education of students of technical universities.

The basic aspects of healthcaring educational technologies in physical education of students of technical universities are opened in the article; the maintenance of the concept "physical education" is defined; the results of questionnaire of students of technical universities polled in relation with the orientation of on-line tutorial on physical education and reasons of employments by physical education are analyzed.

19. Eugen Zoubov. Forming in the future teachers of physical culture of readiness to conducting getting by busy from hurrying.

A method of perfection of ability of specialists from the physical education and sport is considered in article to conduct getting by busy from the study of technique of hurrying in track-and-field, what widely presented in the programs of physical education of students and young people, and also in the plans of preparation from the different types of sport and professional preparation.

20. Natalya Chouhlantseva, Lubov Shesterova. Question of motivation to attentions to the physical culture and constituents of professional-applied physical preparation of students of higher technical educational establishments.

The article examines the questions of motivation to the employment of the physical culture and constituents of the professionally-applied physical preparation of students of technical higher educational establishments, namely future specialists of transporting industry.

21. Tamara Polovincina, Julia Choulacova. Physical rehabilitation of students with vegetosoudinnoyo distonieto in the task medical force.

This article is devoted to the using of physical rehabilitation measures in the physical culture lessons with students with vegetal vessel distony. Our research shows effectiveness of physical rehabilitation measures on the condition of heart and respiratory system of students with vegetal vessel distony.

22. Galyna Voskoboynikova, Natalya Samsutina. Scientific bases of organization of aquaerobica classes in the study educational process.

Scientifically-methodological bases-flesh athleticisms, in particular aquaerobica have been considered. Methods of occupation of aquaerobica for course of the physical education student have been defined. Efficiency of the methods is confirmed data valeological testing the physical factors of the picture of health.

23. Nina Goncharenko. Influencing the physical loading on the organism of student young people in the conditions of pedestrian walking tours.

In the article it was considered and trained influencing the physical loading in the conditions of pedestrian walking tours on the organism of student young people. An experiment with the control and experimental groups, which showed the positive changes of state of health of students, and also increase of power indexes was conducted.

24. Vitaly Osipov. Method of teaching manual therapy in case of preparation of specialists from the physical rehabilitation.

A question of professional preparation of future specialists on the physical rehabilitation is considered in article.

25. Ludmila Conovalsca, Gennady Shylkin. Method of teaching students to the technique of throw in basketball.

A question of level of study students to the technique of execution of throws from place in basket in basket-ball is considered in article. For the careful consideration of this question a task of research was put: to expose a dynamics of indexes of hit at throw from place in basket and conducted experiment on the base of the Berdyansk state pedagogical university. In research participated students of athletic specialities in period from September for December of 2006 year.

26. Olga Adeeva. The method of preparation of future teachers for valeological providing of professional activity.

In clause the contents and technique of preparation of future teachers to the valeological providing of professional activity on the basis of

comprehension of personal experience concerning preservation and strengthening of health in conditions of educational activity is determined.

27. Tetyana Serduk. Choreographic Training in the System of Physical Culture and sport.

The article deals with the peculiarities of choreographic training in the system of physical culture and such kinds of sport as gymnastics, calisthenics, figure-skating, and synchronous swimming. The article grounds the importance of choreography classes in perfecting technical and physical training of sportsmen.

28. Marina Mishechkina. Self-confidence as a characteristic feature of a sportsman-student.

Attention is paid to interconnection of self-confidence, adequate self-estimation, modesty, uncertainty, and aggressiveness. The author points out inner and external factors influencing the forming of self-confidence.

29. Kostyantyn Bakhanov. Technology of study History as a solving of some problem tasks.

The author considers the technology of study History as a solving of some problem tasks.

30. Tetyana Shapovalova. Valeological aspect of expeditonal work among children and youth.

The author considers the valeological aspect of expeditonal work among children and youth.

31. Natalie Holodkovska. Student's subjective experience: "manager" profession preunderstading in action methods.

Student – managers' subjective experience in phase of preunderstanding the important methods of chosen profession. Students' subjective experience calculation necessary are settled in the teaching process.

32. Helen Muryukina. Regional component in media education (for example pedagogic legacy of Y.N.Usov).

Basic components of contemporary education to open new forms and direction Russian media pedagogic are considered. There have been analyzed pedagogic heritage of media educator Prof. Dr. Yury Usov.

33. Alexander Solomyany. The methods of undergraduates teaching to the pedagogical projecting.

The problem of the preparing of undergraduates as a future teachers of the higher school is observed in the article and a new methods of the undergraduates teaching to the pedagogical projecting (the substance of the methods, its advantages and received experimental data) is proposed there.

34. Olena Amatjeva, Zinaida Ikykina, Olena Hartman. The peculiarities of the organization of teaching of psychological and pedagogical courses taking info account the requirements of the credit-module system to the assessment of students' knowledge.

The article deals with the peculiarities of the organization of teaching of psychological and pedagogical courses taking info account the requirements of the credit-module system to the assessment of students' knowledge. The recommendations for the further advancement of teaching above – mentioned courses are given.

35. Larisa Lisina. Acmeological technologies for preparation teacher in attergraduation education.

In the article an expediency of introduction acmeological technology in attergraduation process is founded; the factors and conditions of effectiveness using acmeological technologies under education teachers are uncovered.

УДК 37.01(06)

ББК 74я5

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного
3 41 університету (Педагогічні науки). – №3. – Бердянськ: БДПУ, 2007. –
204 с.

Відповідальний редактор – Тетяна Федорівна Потоцька – к.пед.н.,
доцент, зав. каф. теорії та методики початкового навчання Бердянського
державного педагогічного університету.

Технічний редактор та комп'ютерна верстка – Катерина Назімова.

Адреса редакції:

71100 м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової
інформації серія КВ №7830.

Підписано до друку 12.07.2007 р. Формат 60x84 1/16. Папір офс.

Друк. офс. Умовних друкарських аркушів 11,9.

Тираж 300 прим. Замовл. №172.