

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 6

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2009

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

**Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №12629-1513Р від 24.05.2007р.

*Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс”
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі „Педагогічні науки”
(постанова Президії ВАК України від 18 листопада 2009 р. №1-05/5)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. **А. Й. Сиротенко**. – Хмельницький : ХГПА, 2009.
– Вип. 6. – 216 с.

Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс” містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: **Сиротенко А.Й.**, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Заступник головного редактора: **Берека В.С.**, доктор педагогічних наук, доцент, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Відповідальний редактор: **Галус О.М.**, доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Відповідальний секретар: **Кришук Б.С.**, завідувачий науковим відділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Мадзігон В.М. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, перший віце-президент АПН України, директор Інституту педагогіки АПН України;

Савченко О.Я. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, віце-президент АПН України;

Бібік Н.М. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;

Вашуленко М.С. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;

Євтух М.Б. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;

Бурда М.І. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;

Волошина Н.Й. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;

Грязнов І.О. доктор педагогічних наук, професор;

Гупан Н.М. доктор педагогічних наук, професор;

Дорошенко Ю.О. доктор технічних наук, професор;

Даниленко Л.І. доктор педагогічних наук, професор;

Лисенко Н.В. доктор педагогічних наук, професор;

Пустовіт Г.П. доктор педагогічних наук, професор;

Руснак І.С. доктор педагогічних наук, професор;

Семиченко В.А. доктор психологічних наук, професор;

Шоробура І.М. доктор педагогічних наук, професор.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:

менеджмент освіти: **Дарманська І.М.** – к.пед.н., доцент; **Біницька О.П.** – к.е.н., доцент; **Гамрецька Г.С.** – к.філос.н., доцент; **Телячий Ю.В.** – к.і.н., доцент; **Фольваркова-Плахтій В.І.** – к.пед.н., доцент;

дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики: **Пісоцька Л.С.** – к.пед.н., доцент; **Дорош Г.О.** – к.філол.н., доцент; **Зданевич Л.В.** – к.пед.н., доцент; **Машкіна Л.А.** – к.пед.н., доцент;

шкільна педагогіка, психологія та фахові методики: **Яшук І.П.** – к.пед.н., доцент; **Бовк В.П.** – к.психол.н.; **Вишинська Г.В.** – к.пед.н., доцент; **Гасюк І.Л.** – к.фіз.вих., доцент; **Сусліна І.В.** – к.пед.н., доцент; **Ткачук Г.О.** – к.пед.н., доцент;

теорія і методика мистецтв: **Попик О.І.** – к.пед.н.; **Балема М.О.** – народний артист України; **Бучківська Г.В.** – к.пед.н., доцент; **Слоневська І.Б.** – к.філос.н., доцент.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №13 від 23 грудня 2009 року)*

© Інститут педагогіки АПН України, 2009

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2009

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2009

ЗМІСТ

В.Р.АДАМСЬКИЙ, В.М.СУРНИК	
<i>Заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету: історико-правові аспекти за доби Центральної Ради.....</i>	6
В.М.БАРАНОВСЬКА	
<i>Використання педагогічних програмних засобів при підготовці майбутніх вчителів початкової школи.....</i>	12
О.А.БАРИЦЬКА	
<i>Модель інтеграції комп'ютерних технологій у систему фахової підготовки майбутніх учителів музики.....</i>	16
В.Є.БЕРЕКА	
<i>Впровадження інноваційних технологій в систему підготовки менеджерів освіти.....</i>	19
Л.Е.БСКІРОВА	
<i>Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.....</i>	23
К.М.БІНИЦЬКА	
<i>Реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща.....</i>	27
О.П.БІНИЦЬКА	
<i>Удосконалення процесу навчання при формуванні у школярів економічних знань.....</i>	31
М.А.БОЙЧЕНКО	
<i>Особливості сучасної федеральної політики США в сфері управління загальною середньою освітою.....</i>	34
В.П.ВОВК	
<i>Психологічна культура як умова професіоналізму майбутнього вчителя.....</i>	39
Н.О.ГАЛАСЮК	
<i>Проблема формування загальнонавчальних умінь молодших школярів на сучасному етапі.....</i>	43
О.М.ГАЛУС	
<i>Адаптація майбутніх учителів за умов навчання у ступеневому ВНЗ: управлінський аспект.....</i>	47
Н.І.ГОЛОВАЧУК	
<i>Сучасні підходи до організації культури праці на заняттях з методики трудового навчання в педагогічних ВНЗ.....</i>	54
А.А.ГРИГОР'ЄВА	
<i>Формування творчої особистості майбутнього учителя технологій методом проєктів.....</i>	57
Л.Д.ГРИЦЯК	
<i>Середовище загальноосвітнього навчального закладу як об'єкт пізнання та аналізу суб'єктами управління.....</i>	62
І.М.ДАРМАНСЬКА	
<i>Становлення управління: погляд на проблему.....</i>	67
І.С.ДЕСНОВА	
<i>Модель формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу.....</i>	71
А.І.ДИБАЧ	
<i>Вплив реформаторської педагогіки зарубіжних країн на становлення й розвиток вітчизняного дошкілля (кінець XIX – початок XX століття).....</i>	76
В.І.ЗЕЛЕНИЙ, М.І.ЗУБОК	
<i>Патріотичне виховання як одна із функцій сучасного навчального закладу.....</i>	80
Л.М.КАЛІНІНА	
<i>Верифікація стану управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів у освітній практиці.....</i>	85

С.М.КОЛЕСНИКОВА, В.П.НЕЗДОРОВІН	
<i>Аналіз елементів підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями початкової школи за допомогою теорії графів.....</i>	91
Л.С.КОЛОДІЙЧУК	
<i>Проектування самостійної роботи студентів аграрних вищих навчальних закладів.....</i>	96
О.В.КОЦЮБА	
<i>Педагогічна компетентність вчителя з правових дисциплін.....</i>	100
К.Л.КРУТІЙ	
<i>Технологія формування полікультурної особистості дошкільника.....</i>	104
А.В.ЛОПУХІВСЬКА	
<i>Особливості соціального становлення учнів сільської школи.....</i>	109
Л.А.МАШКІНА	
<i>Використання технології проблемного навчання в професійній підготовці майбутніх педагогів.....</i>	113
М.А.МИХАСЬКОВА	
<i>Особливості методичного забезпечення курсу „Музична педагогіка” в навчальних закладах педагогічної освіти.....</i>	117
Л.М.МОТОЗЮК, Л.Г.ДУБИНА	
<i>Професійна самосвідомість як фактор творчої активності молодого керівника навчального закладу.....</i>	121
Т.А.МОЦНА	
<i>Стан організації практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.....</i>	126
Я.В.НАГОРНИЙ	
<i>Формування лексичних навичок іншомовного професійно орієнтованого мовлення студентів в умовах педагогічного ВНЗ.....</i>	132
Ю.М.НАЙДА	
<i>Персональний стиль А.Г.Гаєвського та творчі особливості його музики.....</i>	135
В.Л.ОБЩАНСЬКИЙ	
<i>Транспонування пісенного репертуару як оволодіння навичками гри на слух: з досвіду роботи.....</i>	138
Л.М.ОГОРОДНИК	
<i>Стереотип як соціально-психологічний феномен у контексті підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.....</i>	142
В.В.ОСАДЧИЙ	
<i>Соціальні сервіси Інтернет у професійній підготовці майбутніх учителів.....</i>	146
В.В.РАГОЗІНА	
<i>Результати формування базових компетентностей молодших школярів засобами музичного мистецтва.....</i>	152
Л.І.РОМАНОВСЬКА	
<i>Дитячі громадські об'єднання як засіб педагогічного впливу на соціальну активність дітей і підлітків.....</i>	157
М.Ф.РУЖИЦЬКА	
<i>Психологічна підготовка майбутнього вчителя музики до концертних виступів як спосіб удосконалення виконавської майстерності.....</i>	161
С.Л.СЕМЧАКЕВИЧ	
<i>Теоретичні аспекти проблеми визначення навчальних досягнень учнів на уроках музики в загальноосвітніх школах.....</i>	165
І.Б.СЛОНЕВСЬКА	
<i>Мультикультуралізм як реакція на культурну поліфонію постмодерністського світу.....</i>	169

О.С.СНІСАРЕНКО, Л.П.СНІЦАР

Підготовка педагогічних працівників до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції..... 172

О.В.СУХОВІРСЬКИЙ

Критерії відбору прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять..... 177

О.С.ФЕДОРЧУК

Модернізація вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу..... 180

Г.Я.ФЕДУХ

Інноваційні підходи до формування творчої особистості..... 183

С.М.ЦАРУК

Десять заповідей співака Олександра Мишуги..... 186

І.М.ШОРОБУРА

Ретроспективний аналіз шкільної географічної освіти в середині ХХ століття..... 194

Г.В.ЯКІВЧУК

Результативність виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору..... 197

І.П.ЯЦУК

Особливості формування системи вищої педагогічної освіти в Україні (20-30-ті рр. ХХ століття)..... 203

В.Р.АДАМСЬКИЙ,

здобувач

(м.Красилів, Хмельницька обл.);

В.М.СУРНИК,

студент

(м.Київ)

**Заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету:
історико-правові процеси за доби Центральної Ради**

У статті розглядається комплекс важливих історико-правових питань, пов'язаних із заснуванням Кам'янець-Подільського державного українського університету, аналізується роль урядових структур та органів місцевого самоврядування у цьому процесі, розкривається діяльність визначних державних, громадських та культурних діячів на ниві розбудови системи національної вищої освіти.

Ключові слова: Кам'янець-Подільський державний український університет, І.Огієнко, професорсько-викладацька корпорація, студенти, товариство „Просвіта”, міське самоврядування, навчальний заклад.

Постановка проблеми в загальному вигляді... За час, що минув після здобуття Україною незалежності, вітчизняна історіографія приділила чималу увагу проблемі становлення Кам'янець-Подільського державного українського університету [1, с.28-103]. Нічого дивного у цьому немає, позаяк даний навчальний заклад не лише започатковував створення системи вищої освіти на Поділлі, а й у загальнодержавному контексті став практичним втіленням планів українських урядів в питанні відкриття національних вищих інституцій, що виступало органічною складовою культурно-освітнього будівництва в добу визвольних змагань 1917–1920 рр. Із усього масиву праць, що розкривають різнобічні сторони життєдіяльності вузу, мабуть, найбільший відсоток відноситься саме до з'ясування комплексу взаємодій численних факторів та латентних механізмів, що уможливили власне появу самої вищої школи у Кам'янці-Подільському [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Однак зацентрована проблематика, попри прискіпливу увагу до неї наукової спільноти, продовжує залишатись вельми актуальною. Цьому також є зрозуміле пояснення. Річ у тім, що на відміну від Київського державного українського університету, реалізація проекту на Поділлі була пов'язана з необхідністю позитивного вирішення низки питань (від суто теоретичного обґрунтування доцільності існування вищої школи на західних теренах держави і до застосування практичних кроків з матеріалізації задуманої ідеї), що відносилися до компетенції різних державних органів та посадових осіб. Відтак колективний внесок у загальнонаціональну освітню справу кожної із структур, так само як і особисте ставлення до цього питання їхніх конкретних репрезентантів, з огляду на сповідування відмінних засад, що мали бути покладені в основу державотворення, і до сьогодні не мають однозначного тлумачення, залишаючись предметом наукових дискусій.

Наявністю плюралістичних підходів характеризується й оцінка ролі регіональних інститутів місцевого самоврядування, що значимо впливали на процес, та громадських організацій, які також не стояли осторонь від реалізації важливої ідеї. Врешті, потребує окремої уваги й дослідження особистісного фактору з числа державних, громадських та культурно-освітніх діячів, котрі брали безпосередню участь у просуванні університетського проекту.

Формулювання цілей статті... У даній статті ставиться за мету проаналізувати комплекс питань, пов'язаних із заснуванням українського державного університету в Кам'янці-Подільському. При цьому основну увагу автори планують зосередити переважно на тих аспектах означеного процесу, які й понині в науковому середовищі трактуються по-різному, а відтак спонукають до ґрунтового аналізу.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Державний український університет у Кам'янці-Подільському повстав завдяки нечуваному бажанню та невтомній енергії, проявленій, передусім, представниками місцевої громади. Саме від неї початково виходила вкрай смілива ініціатива щодо реалізації на західних теренах держави надскладного проекту. Об'єктивність цього факту не ставилася під сумнів жодним із сучасників, що були причетними до справи культурно-освітнього будівництва [8, с.90; 9, с.232-233]. За зізнанням самих творців вищої школи на Поділлі [10, с.308; 11, с.334], що авторитетно підтверджується й новітніми науковими розвідками [12, с.41; 13, с.118; 14, с.324], біля витоків процесу стояли голова міської управи О.Шульмінський, голова повітової земської управи О.Пащенко та голова Подільської губернської організації „Просвіта” К.Солуха.

Однак історики розходяться в поясненнях того, яким бачився на цьому етапі майбутній навчальний заклад його безпосереднім ініціаторам, так само, як існують й певні розбіжності з приводу визначення

часу, коли саме виникла думка організувати в краї університет. Причини цього достатньо очевидні. Річ у тім, що документальний корпус джерел з культурно-освітньої діяльності органів місцевого самоврядування Поділля, репрезентований архівними матеріалами державного архіву Хмельницької області, за своїм змістовним навантаженням та кількісним складом є досить незначним. Так, фонд Кам'янецької повітової управи нараховує всього лише одинадцять справ і практично не містить матеріалів, які б відносилися до вирішення проблем заснування вищої школи. Фонд Кам'янецької міської управи на сьогодні взагалі є недоступним для дослідників, оскільки ще не відновлений після пожежі, яка мала місце у 2003 р. в Кам'янець-Подільському міському державному архіві, де тоді зберігався даний документальний корпус. Дещо змістовнішими за своїм інформативним потенціалом є документи, що містяться у фонді губернської народної управи, але хронологічно вони відносяться до більш пізнього часу, а саме до весни 1918 р. Щодо попереднього періоду, то знову ж таки матеріали, які б проливали світло на нашу проблематику, практично відсутні.

Отже, з огляду на такий стан речей, науковцям, здебільшого у висвітленні початкового періоду в організації університету доводиться звертатися до публіцистично-мемуарної літератури, залишеної у спадок сучасниками революційної доби. А цим текстам, як правило, притаманна певна суб'єктивність у висвітленні подій та явищ. Крім того, почасти автори подають інформацію, яка є досить суперечливою, що також зобов'язує використовувати її дуже обережно та оцінювати досить критично, співставляючи з іншими видами документальних джерел, журнальною та газетною періодикою.

У контексті даного повідомлення автори не ставлять за мету вдаватися до ґрунтового аналізу кожної з наявних позицій. Натомість вони прагнуть подати власне бачення того, як відбувався процес із організації університету у віддаленому від центру західному регіоні держави.

Думка про відкриття вищої школи в Кам'янці-Подільському виникла восени 1917 р. З великою долею імовірності можна припустити, що безпосереднім поштовхом до її появи стала оприлюднена у місті інформація щодо переведення частини університету св. Володимира, як філії, до Ялти [15]. У будь-якому випадку саме ця новина, за констатацією О. Пащенко, надихнула патріотів міста й спонукала місцевих культурно-освітніх та громадських діячів „просити Міністерство утворити філію в Кам'янці” [15].

Зрозуміло, що реальна ситуація 1917 р., очевидно, не призвела б до появи таких думок, які, за визнанням самих сучасників, „одних лякали своєю надзвичайністю, других своєю важкістю по виконанню” [15], якби місто не мало певної традиції в плані напрацювань культурно-освітніх проєктів. Тривалий час на місцевому ґрунті досить продуктивно працювали наукові інституції, репрезентовані Подільським церковним історично-археологічним товариством, яке очолював відомий у краї богослов і краєзнавець Ю. Сіцінський [16] та Подільським товариством природознавців і аматорів природи на чолі з професором П. Бучинським [17, с.5-6]. Проте й діяльністю даних установ не вичерпувалися можливості краю. За твердженням тієї ж таки О. Пащенко, у період лібералізації суспільно-політичного життя, пов'язаного з революційними подіями 1905 – 1907 рр., у місті була зроблена спроба створити якесь культурне вогнище, ба навіть щось на кшталт народного університету [11, с.334-335]. Однак цим намірам не судилося збутись через чергове посилення реакції, що передувала початку Першої світової війни. А відтак в уяві пересічного обивателя Кам'янець продовжував визначатися, передусім, тільки своїми „войовничими подіями” та для людей, охочих до краси, „лишався своїм чудовим природничим становищем” [18].

Олександр Павлович та Олімпіада Михайлівна, які становили подружжя Шульмінських, не тільки стояли біля витоків народження ідеї з організації вищої школи на Поділлі, власне їм належить вироблення досить чіткої стратегії з практичної матеріалізації задуманого. З огляду на величність проєкту, що передбачав не лише прийняття відповідального політичного рішення на рівні держави, а й вирішення низки інших принципових питань, що зачіпали сферу фінансів, матеріальних ресурсів тощо у них від самого початку не було жодних ілюзій на предмет того, хто саме мав підняти це питання перед центральними владними структурами. „Ані від окремої особи, ані від окремої організації не можливо було звернутись із проханням до Уряду, – треба було підняти всіх на це діло”, – переконливо доводила О. Пащенко [11, с.335].

З-поміж регіональних управлінських органів та громадських організацій, які могли б підтримати проєкт і авторитетно репрезентувати його у столиці, вибір був зроблений на користь міської думи. Олімпіада Михайлівна свого часу пояснювала, що міське самоврядування тоді займало найбільш міцні позиції в краї – „воно весь час існувало, а під час війни виконувало всі функції – господарські, правні, адміністративні, взагалі тримало все життя міста в своїх руках” [11, с.335].

Однак, дозволимо припустити, що не тільки названі чинники вплинули на рішення Шульмінських. Був цілий ряд інших факторів, які в даній ситуації не можна не брати до уваги. По-перше, на відміну від губерніального чи повітового земств, де гласні представляли інтереси регіонів від яких обиралися, питання збудування вищої школи викликало б, щонайменше, багато питань. Річ у тім, що кожен повіт мав чимало своїх невирішених проблем із унормуванням навчання у початкових та середніх школах, не говорячи про забезпечення й інших ділянок самоврядної діяльності. За такого стану виділення коштів

на реалізацію університетського проекту могло сприйнятись більшістю неактуальним. Натомість Кам'янець у цьому відношенні, бодай теоретично, повинен був бути більш консолідованим та передбачуваним, адже університет відкривався власне у місті, що відкривало перед ним додаткові можливості з розвитку багатьох інших сфер культурно-освітнього буття. По-друге, в міській думі О. Пащенко очолювала українську фракцію, а О. Шульмінський – польську, що також було надзвичайно важливо [11, с.335]. По-третє, самовіддана праця подружжя Шульмінських впродовж багатьох років на користь муніципальних справ не залишилась непоміченою, вона принесла останнім велику повагу серед городян та заслужений авторитет. Принаймні, як зазначав В. Приходько, „в останні часи кам'ячани навіть не уявляли собі Кам'янця без члена управи Олександра Павловича” [19, с.146-147], що також у справі ініціювання освітнього проекту мало відіграти не останню роль.

Не менш важливе питання, яке потребувало безпомилкового вирішення, полягало у виробленні відповідної тактики у взаємовідносинах з думою, що забезпечувала б успіх справи. У цьому плані, будучи обізнаним з практикою проходження документів у коридорах влади, О. Шульмінський та О. Пащенко дійшли згоди постанову про відкриття вищої школи „здобути штурмом”, тобто внести відповідну пропозицію безпосередньо на засіданні самоврядного органу. Так власне і сталося 4 січня 1918 р. під час обговорення думою болочих питань щодо забезпечення життєдіяльності громади та перспектив розвитку міста [20, с.6]. Попри певний скептицизм декого з присутніх, дума одногосно проголосувала за внесену трьома фракціями (українською, польською та соціалістичного блоку) постанову, яка не просто містила прохання до Центральної Ради відкрити у місті філіал вищої школи, а й передбачала виділення з місцевого бюджету коштів у розмірі один мільйон карбованців як позику Генеральному секретарству по народній освіті УНР на облаштування навчального закладу [21, с.126]. Крім того, оперативно була сформована делегація до уряду, яка мала передати відповідне клопотання. До її складу увійшли представники єврейської (С. Сістер) та польської (І. Нацкевич) фракцій.

З метою посилення позицій уповноважених думою представників, О. Пащенко звернулася за підтримкою до голови Кам'янецької „Просвіти” К. Солухи. Це було безпомилковим рішенням, оскільки без нього, так само як і без очолюваної ним громадської організації, не обходилася жодна із більш-менш суттєвих культурно-освітніх справ, що організовувалися в краї. Саме за участі К. Солухи делегації вдалося сформулювати вагомі та мотивовані пункти, що мали стати переконливими аргументами під час відстоювання проекту у міністерських кабінетах. Олімпіада Михайлівна передала їх таким чином: „1. Кам'янець-Подільський, положений між західною фортецею української культури – Львовом і центром культури Великої України – Києвом, найдогідніший пункт для прийняття, перетворення й злучення двох відламів ув одну спільну цивілізацію української нації.

2. Вже не кажучи, що саме тільки Поділля, найбагатший і густо населений край, потребує й заслуговує для своєї величезної території (42000 км² з населенням до 3 міль., що можна порівняти з цілою такою державою, як Швейцарія) хоча б однієї вищої школи, одного університету.

3. Але такий культурний осередок, як Кам'янецький Університет, міг би прийняти до себе як видатних людей, так і молодь із окружних територій, обслуговуючи ще ширші терени – Волині, Бесарабщини, Буковини та й Галичини.

Покуття, Чернігівщина, Станіславщина, Тернопільщина, східно-південна Волинь, Вінницька земля, Уманщина, Брацлавщина, Могилівщина, від Хотина до Білець Бесарабщина – всі ці терени зо злиго українським населенням, національно усвідомленим, наповняли б своїми синами український університет і черпали б із нього знання й сили для забезпечення й цивілізування важливих земель у східній Європі.

Під час війни були проведені залізничні дороги від Кам'янця в різні сторони: до Устя (до Дністра) на Могилів – на Могилівщину, Брацлавщину; до Івань-Пустого на Буковину, Станіславщину; від Кам'янця через Дунаєвці на Городок, Гусятин на Тернопільщину, Львів; від Кам'янця через Проскурів, Старокостянтинів на Волинь; через Проскурів на Вінницю, Жмеринку, Київ. Таким чином, ті лінії, що за війни служили чисто стратегічним потребам, могли б ожити й працювати для збагачення й піднесення культури краю.

4. Кам'янець, далекий від політичних впливів, від соціальних загострень, як мало промислове тихе місто найбільш надається до спокійної, культурної праці, до шкільного освітнього осередка.

5. Самий Кам'янець увесь складається з музейних пам'яток, із старих мурів, які відбивають вартість видатного історичного пункту, що відіграв не малу роль як у культурному, так і історичному й економічному житті краю.

6. Здорові кліматичні особливості Кам'янецьчини, що сприяють багатству й красі її природи, можуть послужити підставою для закладів агрономічних, селекційних управ і ширшої ботаніки.

7. Не мале значення має здоровий клімат і вигідні економічні умовини. Кам'янець – одне з найдешевших міст України, багатий на всіляку живність” [11, с.338-339].

Отже, вироблені тези можна розділити на такі, що мали чітко виражене політичне значення в справі організації університету, так і ті, що сучасно освітне.

Наступного дня, 6 січня 1918 р. уповноважені делегати виїхали до Києва. На місці вони мали декілька продуктивних побачень як із представниками урядових структур (Ф. П. Сушицький), так із знайомими з когорта наукової спільноти та громадського середовища (Саліковський, Моргуліс).

Після проведених зустрічей делегати 10 січня передали генеральному секретареві освіти заяву за № 93, яка в своїй основі лапідарно повторювала сформульовані К. Солухою тези. Ось зміст цього документа: „Кам'янець-Подільський – найдавніший історичний центр Поділля з яскравим минулим історичним життям і багатим майбутнім культурним значенням для великої країни.

Під час Першої світової війни від Кам'янця була прокладена залізнична дорога в різні сторони: до Устя (до Дністра) і на Могилівщину й Брацлавщину; до Івань-Пустого на Буковині й Станіславщину, від Кам'янця через Дунаївці на Городок, Гусятин – на Тернопільщину і Львів, від Кам'янця через Проскурів на Волинь, через Проскурів на Вінницю, Жмеринку, Київ. Таким чином, ті лінії, що у воєнний період служили суто стратегічним потребам, могли б працювати для збагачення й піднесення культури краю.

У Кам'янці діяло 8 середніх шкіл, якщо додати середні школи Могилева, Проскурова, Бессарабії та інших губерній, учні яких не мають змоги їхати за вищою освітою до Києва чи Одеси, то аудиторії Подільського університету будуть завжди переповнені. Місто має досить помешкань для вищої школи. Дуже легко пристосувати для потреб університету новий будинок технічної школи, яка має вже готові аудиторії на 200 і 500 осіб, а за версту – ціле містечко казарм, збудованих нещодавно, їх можна переробити під аудиторії, кабінети або технічні майстерні.

У місті є велика лікарня з спеціальними відділеннями, з новим обладнанням. Саме місто і все Поділля – це невичерпна криниця для археології і маємо надію, що наше Поділля ще недосліджений край багатообіцяючий і за природними багатствами.

Немає таких жертв, на які б не пішло місто Кам'янець, аби тільки свої мури та пам'ятники освітити вищою освітою і найкращі місця, найкращі будинки віддасть під університет.

Маємо надію, що уряд України рідним оком гляне на Поділля і зробить Кам'янець – осередок його – найкращою культурною прикрасою багатой країни” [13, с.121].

Ознайомившись із документом, очільник освітнього відомства І. Стещенко власноручно наклеїв резолюцію: „Командувати делегата або двох оглянуть помешкання” [13, с.121]. Можна припустити, що вирішальну роль при прийнятті позитивного рішення з цього питання відіграли політичні чинники, на яких неодноразово наголошувалось під час консультацій [15]. Принаймні, директор департаменту вищої і середньої школи Ф. Сушицький попервах висловив сумнів у доцільності відкриття університету в місті, що розташовувалось на межі державних кордонів [7, с.40].

Якби там не було, але делегація поверталася до Кам'янця з великими надіями та незаперечною вірою в успіх започаткованої справи. Про результати відрядження до Києва І. Нацкевич доповів на засіданні думи 15 січня 1918 р. Його настрої та моральне піднесення не могли не передатися колегам. Як наслідок, цього ж дня за пропозицією гласного Г. Вольфмана самоврядний орган утворив університетську комісію, яка безпосередньо мала займатися реалізацією проекту. Відразу намагаючись надати їй діяльності якомога більшого конструктиву та ефективності, дума увела до складу комісії не тільки думських представників, а й знаних у краї своєю культурною працею громадських діячів та науковців – О. Шульмінського, О. Прусевича, О. Пащенко, С. Сістер, М. Зака, К. Солуху, П. Бучинського та Ю. Сіцінського [15].

Втім, сталося так, що жодного разу комісія не зібралася на своє засідання, аби обговорити та виробити напрямки подальшої роботи. Причиною тому стали події військово-політичного характеру. 22 січня 1918 р. владу у місті захопили більшовики [23, с.14]. Досвід їхнього урядування на Поділлі не був тривалим та, попри цей факт, мав вкрай негативні наслідки для багатьох важливих сфер суспільного буття. Царина освіти не становила винятку у цьому плані. Та найголовніший результат хазайнування комуністів полягав у створенні специфічного морально-психологічного клімату, який, на думку багатьох сучасників, вів у безвихідь. Навіть після звільнення теренів Поділля від більшовицького панування, місто ще певний час не могло налагодити нормальної праці. Щодо продовження реалізації впровадження університетського проекту, то, за переконанням О. Пащенко, „понівечений город не міг би, якби прийшлося йому, вдруге обмірковувати справу університету, не міг би так легко одважитись на тяжке діло: ані коштів, ані вільних цілих будинків, ані того підйому до праці” [15].

Однак справа з цим не завмерла. Допомога прийшла із столиці. Там не забули „діячі-українці бажання м. Кам'янця”, коли розпочали планувати заходи з відкриття українських народних університетів у різних регіонах держави. 17 березня 1918 р. Ф. Сушицький на засіданні Ради лекторів КУНУ публічно озвучив „домагання делегатів м. Кам'янця щодо заснування в Кам'янці університету нормального... типу” [7, с.41]. На цьому етапі державотворення питання розширення мережі національних вищих шкіл настільки визріло та актуалізувалось, що Рада українського народного університету, не відкладаючи справи, у цей же день обрала спеціальну делегацію (Ф. Швець, І. Огієнко,

К. Титаренко, В. Дуб'янський), якій доручила відвідати місто над Смотричем з метою з'ясування обставин щодо заснування вищої школи [4, с.99].

Державні, громадські та культурно-освітні діячі столиці, котрі були причетними до розбудови національної системи освіти, зокрема її університетської складової, не помилилися у випадку з Кам'янцем. Це авторитетно підтвердили О. Пащенко та Я. Діяченко, яких 24 березня 1918 р. запросили на засідання комісії в справі організації українських народних університетів. Олімпіада Михайлівна, наголосивши на матеріальних проблемах, які переживало місто після більшовицького панування, руйнації значної частини будівель, все ж таки без жодного сумніву „доложила і про незмінне бажання та безупинні надії громадянства на заснування університету в Кам'янці” [15]. Вона в черговий раз повторила низку вагомих аргументів, які неспростовно доводили об'єктивність вимог подолян щодо доцільності заснування вищої школи на західних теренах держави.

Після цього виступу комісія ухвалила рішення, яким доручалося делегатам, обраним 17 березня, терміново відвідати Кам'янець та разом з місцевими фахівцями скласти план подальшої діяльності [7, с.42].

Не очікуючи приїзду киян, 28 березня 1918 р. на своє перше засідання зібралася університетська комісія, до складу якої увійшли представники міської інтелектуальної еліти – П. Бучинський, Ю. Сіцінський, К. Солуха, О. Прусевич, Ф. Саркісов, С. Сістер, Д. Церман, Я. Гольденберг, І. Нацкевич та Я. Діяченко. З ґрунтовною інформацією про столичні перемовини виступила О. Пащенко, яку доповнили І. Нацкевич та Я. Діяченко. Усі ствердно заявили про прихильне ставлення уряду УНР до питання заснування університету, а відтак про цілковиту підтримку проекту з його боку [23, с.1]. Така постановка справи спонукала членів комісії не гаючи часу перейти до вирішення цілком предметних речей, пов'язаних з відкриттям навчального закладу. У результаті обміну думок присутні погодилися з тим, що за своїми можливостями Подільська губернія здатна заповнити майбутній університет достатнім контингентом слухачів, так само як і не викликав сумнівів той факт, що місто має у своєму розпорядженні необхідні приміщення для тимчасового розміщення навчального закладу. Як приклад називалися будівлі технічного училища, духовного чоловічого і жіночого училищ, приміщення окружного суду і т. ін. Третя проблема, на яку звернули увагу члени комісії, стосувалася необхідності надання фінансової допомоги уряду на реалізацію даного проекту. Зокрема, прозвучала сума в розмірі один мільйон карбованців, для виділення якої пропонувалось скликати засідання міської думи [23]. Ці питання були поставлені на голосування і по ним прийняті позитивні рішення. Крім того, комісія вирішила витрати, пов'язані з приїздом київської делегації, віднести на рахунок міського бюджету [13, с.123].

Услід за цим практична робота переміщується до стін міської думи. Остання оперативно обрала новий склад університетської комісії, яку очолив професор П. Бучинський [24, с.21], та 1 квітня прийняла ряд ключових ухвал на підтримку проекту з відкриття університету, включно з асигнуванням одного мільйона карбованців на дану справу [7, с.43].

За два дні по цьому до Кам'янця прибула делегація киян, на чолі з ректором КУНУ І. Ганицьким. До її складу також входили І. Огієнко, В. Дуб'янський та К. Титаренко. Разом із університетською комісією вони провели спільну нараду, на якій розглянули три комплекси проблем: про реалізацію ідеї з відкриття вищого навчального закладу станом на день засідання, про тимчасове приміщення для розташування університету і будівництво нового та про контингент слухачів [25, с.2]. Робота наради вирізнялася великою активністю і була досить плідною, хоча й не з усіх питань вдалося прийняти позитивні рішення.

Перед приходом до влади гетьмана П. Скоропадського київська делегація встигла доповісти про результати поїздки до міста над Смотричем Раді лекторів КУНУ [7, с.45], а університетська комісія ще раз зібралася на своє засідання з тим, аби прийняти рішення про розмноження проекту статуту державних українських університетів [26]. Виготовлений документ у кількості 1000 примірників був розісланий в навчальні заклади міських і земських самоврядувань. Наразі окремі члени комісії, зокрема К. Солуха, подалися до Вінниці, де тимчасово розміщувалася губернська народна управа, з метою пошуку додаткових джерел для фінансування важливого проекту.

Висновки... Таким чином, історико-правовий аналіз мемуарно-публіцистичної літератури та комплексу архівних джерел засвідчує, що в адміністративному центрі Поділля представники місцевої інтелігенції, небайдужі до національних культурних справ, завжди переймалися розробкою різнопланових заходів, які сприяли б духовному розвитку громади. Скориставшись можливостями, що їх відкрила доба визвольних змагань 1917 – 1920 рр., вони зініціювали найграндіозніший за всю історію Кам'янця-Подільського освітній проект – організацію в місті вищої школи. За вельми короткий час дана ідея пройшла достатньо стрімку еволюцію, трансформувалась із бажання створити філію університету св. Володимира до розуміння необхідності заснувати класичний державний український вищий навчальний заклад. Це стало можливим завдяки активній підтримці проекту як з боку громадськості міста, органів місцевого самоврядування, так і урядових структур. Хоча у період Центральної Ради

розпочату справу не вдалося довести до логічного завершення, проте проведена робота не була марною. Вона стала добротною основою для уряду Української Держави у галузі розбудови системи національної вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (1918 – 2008): бібліографічний покажчик / укладачі : Т. М. Опря, В. М. Пархоменко, Л. П. Савченко, Є. П. Сільвеструк; редкол. : О. М. Завальнюк (голова), В. С. Прокопчук (відп. ред.), О. Б. Комарніцький та ін. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 112 с.
2. Завальнюк О. Вогнище національної освіти і культури / Завальнюк О., Копилов А. // Дивокрай : наук.-краєзн. альманах. – 1995. – Вип. 1. – С. 82 – 89.
3. Кукурудзяк М. Г. З історії створення Кам'янець-Подільського державного українського університету / М. Г. Кукурудзяк, М. М. Собчинська // Поділля і Волинь у контексті історії українського національного відродження : наук. зб. / ред. кол. Баженов Л. В. (відп. ред.), Баженова С. Е., Винокур І. С. та ін. – Кам'янець-Подільський : Доля, 1995. – С. 66 – 73.
4. Завальнюк О. М. Міське самоврядування Кам'янець-Подільського і заснування місцевого українського державного університету (1918 р.) / О. М. Завальнюк // Кам'янець-Подільський у контексті українсько-європейських зв'язків: історія і сучасність : зб. наук. праць за підсумками міжнар. наук.-практ. конф. (16 – 17 трав. 2003 р.). – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 98 – 102.
5. Даниленко В. М. Кам'янець-Подільський державний український університет у часи гетьманату П. Скоропадського (1918 р.): хроніка основних подій / В. М. Даниленко, Ю. В. Телячий // Кам'янець-Подільський у контексті українсько-європейських зв'язків: історія і сучасність : зб. наук. праць за підсумками міжнар. наук.-практ. конф. (16 – 17 трав. 2003 р.). – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 104 – 108.
6. Сохацька Є. І. Подружжя Шульмінських в історії Кам'яниччини / Є. І. Сохацька // Кам'яниччина в контексті історії Поділля : наук. зб. / ред. кол. Баженов Л. В., Борисевич С. О., Винокур І. С. та ін. – Кам'янець-Подільський, 1997. – Т. 2. – С. 54 – 55.
7. Свято відкриття Кам'янець-Подільського державного українського університету: Дослідження. Документи. Матеріали / укладач, автор переднього слова і досліджень О. М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 280 с.
8. Огієнко І. Мое життя (Автобіографічна хронологічна канва) // Огієнко І. Рятування України / Упорядник, авт. передм. і комент. М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2006. – С. 67 – 172.
9. Скоропадський П. Спогади (кінець 1917 – грудень 1918) / П. Скоропадський. – К. : Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, Інститут східноєвропейських досліджень НАН України ; Філадельфія : Східноєвропейський дослідний інститут ім. В. К. Липинського, 1995. – 493 с.
10. Приходько В. Постанова українського державного університету в Кам'янці на Поділлі / В. Приходько // Наша культура. – 1935. – Кн. 5. – С. 305 – 316.
11. Пащенко О. Заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету / О. Пащенко // Наша культура. – 1936. – Кн. 5. – С. 332 – 346.
12. Копилов А. О. Кам'янець-Подільський державний український університет: від ідеї заснування до ліквідації (1917 – 1921 рр.) / А. О. Копилов, О. М. Завальнюк // Український історичний журнал. – 1999. – № 4. – С. 41 – 50.
13. Мельник Е. М. Ідея створення Кам'янець-Подільського державного українського університету та спроба її реалізації за Української Центральної Ради (січень – квітень 1918 р.) / Е. М. Мельник // Україна ХХ століття: Культура, ідеологія, політика : зб. статей. – К., 2002. – Вип. 6. – С. 117 – 129.
14. Верига В. Визвольні змагання в Україні 1914 – 1923 рр. : [у 2-х т.] / В. Верига. – Львів : Вид-во Отців Василіан „Місіонер”, 1998. – Т. 2. – 524 с.
15. Пащенко О. Як зародився Державний Український Університет у м. Кам'янці на Поділлі / О. Пащенко // Свято Поділля (видання Подільського українського товариства „Просвіта”). – 1918. – 22 жовтня.
16. Кошель О. М. Євтим Сіцинський як голова Подільського церковного історико-археологічного товариства / О. М. Кошель // Юхим Сіцинський в історії та культурі Поділля : зб. наук. праць за підсумками всеукр. наук.-практ. конф. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 66 – 72.
17. Завальнюк О. М. Бучинський Петро Миколайович – ректор Кам'янець-Подільського інституту народної освіти / О. М. Завальнюк, О. Б. Комарніцький. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 32 с.
18. Сіцинський Є. І перекують мечі свої на лемеші / Є. Сіцинський // Свято Поділля (видання Подільського українського товариства „Просвіта”). – 1918. – 22 жовтня.
19. Приходько В. Під сонцем Поділля. Спогади / В. Приходько. – Нью-Йорк-Мюнхен : Криниця, 1967. – Частина перша. – 184 с.
20. Телячий Ю. В. Культурно-освітнє життя Поділля в період Центральної Ради (березень 1917 р. – квітень 1918 р.): з хроніки подій / Ю. В. Телячий // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2006. – Т. 6 : Матеріали другого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі у ХVІІІ – на початку ХХІ ст.”. – С. 3 – 9.
21. Завальнюк О. М. Історія Кам'янець-Подільського державного українського університету в іменах (1918 – 1921 рр.) / О. М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. – 632 с.
22. Завальнюк О. М., Комарніцький О. Б. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (1918 – 2009 рр.): Історичний нарис / О. М. Завальнюк, О. Б. Комарніцький. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 388 с.
23. Протокол університетської комісії від 15/28 березня 1918 р. // Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХМО). – Ф. Р – 582. – Оп. 3. – Спр. 3. – Арк. 1 – 1 зв.

24. Колпакова О. В. Кам'янець-Подільський український університет (1918 – 1921) / О. В. Колпакова // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки : Міжвідомч. зб. наук. праць. – К., 1994. – Вип. 3. – С. 20 – 24.

25. Протокол злученого засідання делегатів Ініціативного гуртка до улаштування вищої освіти при Міністерстві освіти і Університетської Комісії Кам'янецької Міської Думи 22 березня 1918 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 582. – Оп. 3. – Спр. 3. – Арк. 2 – 3 зв.

26. Протокол засідання Університетської Комісії 15/2 квітня 1918 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 582. – Оп. 3. – Спр. 3. – Арк. 4.

Аннотація

В.Р.Адамський, В.Н.Сурник

**Создание Каменец-Подольского государственного украинского университета:
историко-правовые процессы в период Центральной Рады**

В статье рассматривается комплекс важных историко-правовых вопросов, связанных с основанием Каменец-Подольского государственного украинского университета, анализируется роль правительственных структур и органов местного самоуправления в этом процессе, раскрывается деятельность знаменитых государственных, общественных и культурных деятелей в области строительства системы национального высшего образования.

Ключевые слова: *Каменец-Подольский государственный украинский университет, И.Огиенко, профессорско-преподавательский состав, студенты, общество „Просвита”, местное самоуправление, учебное заведение.*

Summary

V.R.Adamskyi, V.M.Surnyk

**Foundation of Kam'yanets'-Podil's'kyi State Ukrainian University:
Historic-Legal Processes in the Period of Central Rada**

The complex of important historic-legal questions, connected with the foundation of Kam'yanets'-Podil's'kyi State Ukrainian University is studied in the article, the role of governmental structures and local self-governmental bodies in the process is analyzed, the activity of famous state, social and cultural figures in the sphere of formation of the system of national higher education is revealed.

Key words: *Kam'yanets'-Podil's'kyi State Ukrainian University, I.Ohiyenko, the faculty, students, organization "Prosvita", local self-government, educational institution.*

Дата надходження статті:

„12” жовтня 2009 р.

УДК 371.134+373.3:004.05 (045)

В.М.БАРАНОВСЬКА,
викладач
(м.Хмельницький)

**Використання педагогічних програмних засобів при підготовці майбутніх вчителів
початкової школи**

У статті здійснено аналіз проблеми впровадження та використання педагогічних програмних засобів із раціональним поєднанням традиційних методів та засобів навчання при підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Ключові слова: *інформаційні технології, інформаційна компетентність, інформатизація освіти, педагогічні програмні засоби, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно орієнтовані технології навчання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Характерною рисою нашої епохи є перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, а нині – до інформаційного. Інформаційні технології все глибше проникають в усі сфери людської життєдіяльності, стають потужною продуктивною силою суспільства. Тому в найближчому майбутньому від рівня інформаційної культури молодого покоління залежатиме науковий, технічний, виробничий, соціально-економічний потенціал народного господарства будь-якої держави та рівень добробуту її народу [3].

Саме тому інформатизація освіти як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства має вирішити завдання підготовки нового покоління до його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема, комп'ютерно орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи й надає широкі можливості для подальшої диференціації загального навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно орієнтованих комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики. Таким чином, удосконалення системи підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів (з орієнтацією останніх на використання засобів інформаційних технологій у їхній подальшій професійній діяльності) – є першочерговим завданням вищої школи [6].

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителя початкової школи, якому притаманні духовність і висока мораль, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична та гуманітаристична спрямованість педагогічної діяльності. Його підготовка має здійснюватися на засадах фундаментальності, варіативності та альтернативності, гуманізації навчально-виховного процесу і гуманітаризації його змісту.

Практика засвідчує, що на сучасному етапі розвитку освіти ще існують суперечності між необхідністю впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітні системи та рівнем підготовки вчителів до використання цих технологій у навчально-виховному процесі. Особливо це стосується підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Швидкість зміни інформації у сучасному світі висока, тому гостро постає питання формування в студента оптимальних комплексів знань і способів діяльності, формування інформаційної компетентності, що забезпечить універсальність їх освіти. У розв'язанні цих проблем важливе місце займає комп'ютерне програмне забезпечення освітнього процесу [8].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми професійної підготовки вчителя в галузі інформаційних технологій постійно перебувають в центрі уваги науковців. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що предметом досліджень багатьох учених є педагогічний потенціал інформаційних технологій. Зокрема, проблеми формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів висвітлені у працях Н. В. Апатової, Л. П. Бабенко, Б. С. Гершунського, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, Н. Г. Джинчарадзе, А. Ю. Каджаспірова, Г. М. Каджаспірової, М. П. Лапчика, С. А. Маркова, В. М. Монахова, Н. В. Морзе, Н. Г. Ничкало, В. М. Оксмана, О. М. Пехоти, Ю. С. Рамського, Г. К. Селевка та інших; психолого-педагогічним аспектам використання інформаційних технологій у навчальному процесі присвячені праці В. П. Беспалька, О. М. Леонтєва, Ю. І. Машбиця, В. В. Рубцова, Н. Ф. Тализіної. Питаннями підготовки вчителя початкової школи в умовах інформатизації освіти займаються Г. А. Горячев, С. О. Гунько, М. М. Левшин, Е. М. Разинкіна, Й. Я. Рівкінд, Ф. М. Рівкінд, І. М. Смирнов, О. В. Суховірський, О. Є. Трофімов, В. В. Шакотько та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз проблеми оволодіння майбутніми вчителями початкової школи новими методами і засобами навчальної діяльності, зокрема, використанням педагогічних програмних засобів (ППЗ) як умови формування їх інформаційної компетентності.

Виклад основного матеріалу... Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначає пріоритетними шляхами розвитку освіти формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, держави, впровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі інформатизація освіти розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [6].

Інформаційне суспільство, в процесі становлення якого ми наразі перебуваємо, потребує нових підходів в усіх сферах діяльності людини, в тому числі й педагогічній. Рисами, що відрізняють інформаційне товариство, є збільшення ролі інформації і знань у житті суспільства; збільшення долі інформаційних комунікацій, продуктів та послуг у валовому внутрішньому продукті; створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг. Особливості інформаційного суспільства повинні відобразитись на системі освіти в цілому та підготовці вчителів зокрема.

Як засвідчив президент Академії педагогічних наук України В.Г. Кремень, „інформаційне суспільство є інноваційним за своєю сутністю. Тому і освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя і діяльності, глибоко засвоїти інноваційну культуру” [5]. Таким чином, інформаційне суспільство висуває, з одного боку, нові вимоги до сучасного вчителя: вміння орієнтуватись у зростаючому обсязі інформації, її творче використання, вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в професійній діяльності, прагнення до інноваційної діяльності, а, з іншого боку, пропонує і новітні засоби, які сприяють формуванню особистості вчителя нової генерації [7]. Зокрема, ІКТ виступають одночасно і в якості мети навчання, і в якості інноваційного засобу реалізації інших освітніх цілей [5].

Із усього різноманіття педагогічних застосувань НІТ на основі сучасної електронної техніки, зазначає М.І. Жалдак, особливо слід наголосити на розробці та використанні педагогічних програмних засобів (ППЗ) або програмних засобів навчально-виховного призначення (ПЗНП).

Програмним засобом навчального призначення є такий засіб, у якому відображено деяку предметну галузь, певною мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності.

До ПЗНП умовно можна віднести, окрім власне програмних засобів навчального призначення, відеоматеріали, аудіоматеріали, гіпертекстові і гіпермедійні системи навчального призначення тощо.

За допомогою програмних засобів можна подати на екрані у різній формі навчальну інформацію; ініціювати процеси засвоєння знань, набуття умінь та навичок навчальної або практичної діяльності; ефективно здійснювати контроль за результатами навчання, тренаж, повторення; активізувати пізнавальну діяльність учнів; формувати й розвивати певні види діяльності.

Під час розробки та використання ПЗ навчального призначення виникає потреба в створенні навчально-методичних та інструктивних матеріалів, що забезпечують його застосування; це визначено у формуванні так званого програмно-методичного забезпечення педагогічної системи. Це певний комплекс, що містить:

- програмний засіб або пакет програмних засобів навчального призначення;
- інструкцію для користування програмним засобом навчального призначення або пакетом програмних засобів навчального призначення;
- опис методики (методичні рекомендації або вказівки) з застосування програмного засобу або пакету програмних засобів навчального призначення [1].

При цьому можлива розробка методичних рекомендацій окремо для викладача та для студентів.

З точки зору реалізації дидактичних принципів у навчальному процесі, використання ПЗ для реалізації методичних цілей навчального процесу дає:

- індивідуалізація та диференціація процесу навчання (за рахунок можливості поетапного просування до мети за напрямками різної міри складності);
- здійснення контролю із зворотнім зв'язком, з діагностикою помилок (констатація причин помилкових дій учня і демонстрація на дисплеї комп'ютера відповідних коментарів) за результатами навчання та оцінкою результатів навчальної діяльності;
- здійснення самоконтролю та самокорекції;
- здійснення тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу та самопідготовки учнів;
- вивільнення навчального часу за рахунок виконання на комп'ютері трудомістких процесів і діяльності, пов'язаної з числовим аналізом;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації (об'єкта, що вивчається; процесу, що розглядається, тощо);
- моделювання та імітація об'єктів, процесів або явищ, що вивчаються чи досліджуються;
- проведення лабораторних робіт (наприклад, з фізики або хімії) в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального дослідження або експерименту;
- створення та використання інформаційних баз даних, необхідних у навчальній діяльності, та забезпечення доступу до мережі інформації;
- підсилення мотивації вивчення (скажімо, за рахунок винахідницьких засобів програми або створення ігрових ситуацій);
- озброєння студентів стратегією засвоєння навчального матеріалу;
- розвиток у студентів певного виду мислення (наочного, просторового, теоретичного тощо);
- формування вміння приймати оптимальне рішення або варіативні розв'язки в складних ситуаціях;
- формування культури навчальної діяльності, інформаційної культури викладача та студента (наприклад, за рахунок використання системи підготовки текстів, електронних таблиць, баз даних або інтегрованих пакетів користувача) [1].

Досвід застосування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання свідчить, що найефективнішою формою використання ПЗ у навчальному процесі є їх включення до складу програмно-методичних комплексів (ПМК), тобто використання програмних засобів разом із супроводжуваними друкованими матеріалами, призначеними для вчителя, а також для студентів. Перехід до нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними — складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем [4].

Основними серед цих проблем є:

- розробка науково-методичного забезпечення вирішення завдань інформатизації навчально-виховного процесу;
- підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- підготовка студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;

- матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів;
- розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення всіх без винятку навчальних предметів.

Успішне вирішення багатоаспектних проблем інформатизації навчального процесу можливе лише за дотримання психолого-педагогічних умов, які визначають ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Актуальність психолого-педагогічної проблематики обумовлена передусім тим, що вона охоплює практично всі питання, пов'язані з використанням комп'ютерної техніки у навчальному процесі, починаючи з психолого-педагогічного обґрунтування використання комп'ютерної техніки безпосередньо як засобу навчання, з'ясування психологічних особливостей використання комп'ютера студентами різних вікових груп, розробки комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання різних навчальних предметів, і закінчуючи таким практично важливим питанням, як подолання психологічного бар'єру, що виникає у багатьох потенційних користувачів (вчителів, керівників навчальних закладів, педагогів-дослідників) стосовно самої ідеї інформатизації всього навчального процесу і пов'язаною з цим необхідністю докласти певні зусилля для оволодіння новими методами і засобами навчальної діяльності [1].

Висновки... Узагальнюючи вищевикладене, зауважимо, що в основному доцільність застосування НІТ, зокрема ППЗ, визначається можливостями їхнього використання як засобу візуалізації навчальної інформації, засобу формалізації знань про предметний світ, інструменту вимірювання, відображення та впливу на предметний навколишній світ.

Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес ППЗ, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання з сучасними інформаційними технологіями, що веде до поліпшення результатів навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посіб. для вчителів / [авт. кол. : М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут та ін.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
2. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики : посіб. для вчителів / М. І. Жалдак. – К. : Техніка, 1997. – 303 с.
3. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 4. – 230 с.
4. Моисеева М. В. Интернет-обучение : технологии педагогического дизайна / [М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др.]. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.
5. Парламентські слухання 21 вересня 2005 року з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні : офіційний веб-сайт Верховної ради України [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень. – Режим доступу : http://portal.rada.gov.ua/control/uk/publish/article/news_left.
6. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / (група авторів) // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 6. – С. 19.
7. Снігур О. М. Інформаційні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Снігур, М. І. Жалдак, І. В. Володько. – К. : РНЦ ДІНІТ, 2003. – 194 с.
8. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання інформатики” / О. І. Шиман. – К., 2005. – 20 с.

Анотація

В.Н.Барановская

Использование педагогических программных средств при подготовке будущих учителей начальной школы

В статье проведено анализ проблемы внедрения и использования педагогических программных средств с рациональным соединением традиционных методов и средств обучения при подготовке будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: *информационные технологии, информационная компетентность, информатизация образования, педагогические программные средства, информационно-коммуникационные технологии, компьютерно-ориентированные технологии обучения.*

Summary

V.M.Baranov'ska

Usage of Pedagogical Programme Means when Preparing Future Primary School Teachers

The analysis of the problem of introduction and usage of pedagogical programme means together with rational combination of traditional methods and means of teaching when preparing future primary school teachers has been done in the article.

Key words: *informational technologies, informational competence, informatization of education, pedagogical programme means, information-communicative technologies, computer directed technologies of teaching.*

Модель інтеграції комп'ютерних технологій у систему фахової підготовки майбутніх учителів музики

На основі розкриття змістової сутності дисципліни „Комп'ютерне аранжування” пропонуються шляхи і методи практичного впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: фахова підготовка, комп'ютерні технології, комп'ютерне аранжування.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі в Україні відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтована на вступ у світовий освітній простір. Одним із важливих напрямків розвитку суспільства є його глобальна інформатизація. Комп'ютерні технології все глибше проникають у життя людини, а інформаційна компетентність визначає рівень її освіченості та фахової компетентності.

Поява пристроїв для запису та обробки звукової інформації, спеціалізованих комп'ютерних програм відкрила нову сторінку в музичному житті суспільства. В ХХІ столітті вони стали доступними для широкого загалу, а також знайшли своє застосування у професійній музичній діяльності. Використання цих досягнень прогресу відкриває великі перспективи в мистецькій освіті, а також створює передумови для модернізації освітньої сфери.

Можливості мультимедійних технологій як засобу реалізації естетичних вподобань та здобуття освіти, естетичного розвитку та виховання особистості важко переоцінити. Доступність і різноманітність комп'ютерних технологій (тривимірність, анімація, відео, звук, широка колекція тембрів інструментів, різноманітність ефектів звучання, інтерактивність) дають можливість розглядати їх як відкрите середовище для творчості та самоосвіти студентів та вчителів.

За допомогою комп'ютерних технологій музиканти можуть здійснювати звуковий колаж, створювати оркестровий супровід (акомпанемент), конструювати музичні фрагменти, редагувати записаний матеріал. Комп'ютер уможливує розучування п'єс з „оркестром”, виступає в якості „віртуального хору” під час диригування, допомагає здійснювати музично-слуховий аналіз мелодій (тем) творів у процесі вивчення історії музики. Для багатьох музичних дисциплін комп'ютер є джерелом бібліографічних та енциклопедичних знань поряд із літературними виданнями.

Відомий американський педагог, доктор Вілард Дагет зазначає, що світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється вчетверо швидше, ніж наші школи [1, с.122].

На жаль, переважна більшість сучасних учителів музики не використовує можливостей комп'ютерних технологій у своїй фаховій діяльності або використовує їх недостатньо. Це пов'язано із відсутністю дисципліни „Комп'ютерне аранжування” у навчальних планах багатьох ВНЗ України. Якісна підготовка майбутнього вчителя музики знаходиться в прямій залежності від доцільного поєднання навчальних дисциплін, загальної методичної спрямованості та практичного методичного забезпечення. До традиційного, визначеного навчальними програмами, комплексу запропонованих дисциплін, що опановують студенти під час навчання в освітньому закладі, необхідно, на наше переконання, впроваджувати курс з комп'ютерного аранжування у підготовку фахівців.

В умовах переходу до інформаційного суспільства, формування відповідного простору необхідно переглянути зміст навчальних програм, організувати підготовку педагогів, які володіють сучасними прогресивними технологіями та методиками. Цим обумовлюється *актуальність* обраної проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанням використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі присвятили свої праці Н. В. Апатова, Т. Л. Архіпова, В. В. Безуглий, Н. Д. Белявіна, Н. І. Бойко, В. Ф. Олійник, О. В. Суховірський, С. М. Яшанов та ін. Проблемам формування інформаційної культури майбутніх вчителів присвячені роботи О. І. Шиман, І. Ю. Шахіної, О. Б. Красножон, І. М. Смирнової. Розвитком творчих здібностей, пізнавальної активності майбутніх вчителів засобами комп'ютерних технологій займалися Ю. М. Казаков, Л. М. Покровщук та ін.

Проте аналіз праць свідчить, про відсутність спеціальних досліджень, присвячених проектуванню та розробці навчальних програм, змісту та методиці викладання відповідних дисциплін, метою яких мав би стати розвиток фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій.

Формулювання цілей статті... Мета статті – запропонувати модель інтеграції комп'ютерних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики на основі розкриття змістової сутності дисципліни „Комп'ютерне аранжування”.

Виклад основного матеріалу... Підготовка викладачів за спеціальністю „Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” (кваліфікація – вчитель музики, етики і естетики) відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями” та постанови Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”, а також постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року № 65 „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу підготовку)” може здійснюватися за чотирьохступеневою структурою на відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнях: I – молодший спеціаліст, II – бакалавр, III – спеціаліст, IV – магістр. Таку підготовку можна здійснювати на базі одного або декількох вищих педагогічних навчальних закладів (I, II, III) рівнів акредитації.

Згідно з базовими навчальними планами спеціальностей Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дисципліна „Комп’ютерне аранжування” відноситься до циклу навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Мета цієї дисципліни – ознайомити студентів із можливостями передових комп’ютерних технологій у галузі музичної індустрії; навчити майбутніх вчителів практичному застосуванню комп’ютерних технологій у фаховій діяльності.

Вивчення даної дисципліни базується на поетапному та послідовному оволодінні прийомами роботи із відомими звуковими та музичними комп’ютерними програмами. Обсяг курсу складає 239 годин (4,5 кредита, 6 модулів, які поділяються на 8 субмодулів).

Курс розрахований на декілька етапів вивчення. На кожному етапі відбувається формування конкретних теоретичних знань, практичних умінь та навичок роботи з персональним комп’ютером, програмним забезпеченням і музичним обладнанням. Кожна комп’ютерна програма передбачає конкретну мету та завдання, які викликають загальне творче зацікавлення даною дисципліною.

Зміст навчального матеріалу дисципліни викладено послідовно для I, II, III освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Ми намагались скомпонувати програмний матеріал за розділами, кожен з яких має свою назву й охоплює відповідні теми модулів.

У програму даного курсу увійшли найбільш уживані професійні програми для роботи зі звуком та MIDI-інформацією на персональному комп’ютері. Працюючи з ними, студенти навчаються створювати MIDI-файли, записувати та редагувати цифровий звук, набирати нотні тексти тощо.

Відбір програмних продуктів відбувався з урахуванням доцільності у практичному використанні під час майбутньої фахової діяльності; ступеня складності засвоєння (враховуючи обмеження кількості годин навчальної дисципліни); можливості підтримки програмного забезпечення комп’ютерною технікою. Тому принципово важливим є створення належного рівня технічного забезпечення освітнього процесу, який може бути досягнутий за умови повної комп’ютеризації навчальних закладів.

Створення спеціалізованих музичних комп’ютерних лабораторій, оснащених необхідним апаратним та програмним забезпеченням (комп’ютери, MIDI-клавіатури, акустичні системи, мікрофони, аудіотеки тощо) викличе зацікавлення досягненнями музичної індустрії, сприятиме розвитку пізнавального інтересу, творчої активності та фахової компетентності майбутніх учителів.

Вивчення програмного матеріалу базується на принципах лінійності (який полягає в тому, що змістова лінія навчального матеріалу реалізується систематично і послідовно з поступовим ускладненням, по одній висхідній лінії, причому новий навчальний матеріал викладається на основі уже вивченого і в тісному взаємозв’язку з ним) та концентричності (який допускає повторне вивчення окремих розділів і тем змістової лінії як на одній, так і на різних ступенях навчання з розширенням та поглибленням змісту і удосконаленням рівня його вивчення). Це дозволяє зміцнювати знання з кожної теми та забезпечувати цілісність викладу всього матеріалу.

Програма, що пропонується, має чітку структуру. Її можна простежити : а) по вертикалі – тезисно (з IV по VI курс), та б) по горизонталі – комплексно як поєднання кількох завдань одночасно в єдиному процесі. Розділи змісту в групі а) – це завжди коло питань, яке можна вирішити лише завдяки поєднанню теорії і практики. У даному випадку головного значення набуває процес індивідуального накопичення діяльнісно-практичного досвіду протягом тривалого часу у виражено логічній послідовності ускладнень.

Наприклад, простежимо зміст завдань групи а).

Поняття „Стандарт General MIDI” вводиться на першому етапі під час вивчення нотного редактора Finale. Студенти вчать створювати MIDI-файли а також експортувати такий тип файлів в інші формати. На другому етапі під час вивчення розділу „Цифровий звук. Способи запису та редагування”, студенти знайомляться з роботою та функціональними особливостями музичних програм-конструкторів, автоаранжувальників, мультитрекових аудіо та MIDI-секвенсорів. Водночас майбутні фахівці

поглиблюють свої знання щодо обробки MIDI-інформації та навчаються різноманітним прийомам її редагування засобами вищезгаданих програм. На третьому етапі відбувається творчий процес використання набутих знань та практичних умінь у навчальній та експериментально-дослідницькій діяльності студентів, який передбачає створення власних композицій та різноманітних творчих проєктів на високому рівні фахової компетентності.

Завдання групи б) стануть предметом наступної публікації.

Концепція нашої програми базується на основних педагогічних принципах, що спрямовані на цілісність – усвідомлення системоутворюючої функції у набутті знань; творчу активність – розуміння аксіології творення нового змісту; рефлексію – формування вмінь та навичок самоаналізу та самооцінки, що набуває особливої значущості при великому обсязі навчального матеріалу для самостійного опрацювання; варіативність – створення педагогічних умов постійного вибору способів організації навчальної діяльності та виконання завдань; наочність – залучення слухових, зорових аналізаторів.

Вивчення даної дисципліни здійснюється на основі планомірного та послідовного засвоєння провідних наукових ідей та фактів, що утворюють основу теоретичної та практичної підготовки студентів, сприяють формуванню їх наукового світогляду.

Специфікою викладання дисципліни є синергетичне засвоєння теоретичного матеріалу в умовах його безпосереднього опанування, що визначає ефективність навчання. Тому на вивчення теоретичних положень у програмі відводиться значно менша кількість годин. Співвідношення аудиторних годин та тих, що відводяться на самостійну роботу студентів, визначається навчальним планом відповідного ВНЗ.

Лекційний курс передбачає знайомство з програмним забезпеченням, музичним обладнанням, основами звукорежисури, аранжуванням музики на персональному комп'ютері. Отримані теоретичні знання закріплюються на лабораторних та практичних заняттях.

Велику кількість часу відводиться вивченню програми *Finale*, засвоєнню її функціональних особливостей та набуттю вмінь та навичок швидкого набору нотних текстів (виготовлення різноманітного наочного дидактичного матеріалу для уроків), що є важливим у професійній діяльності викладача музичного мистецтва.

Кредитно-модульна система організації навчання спонукає до упорядкування змістового компоненту навчальної дисципліни, його своєчасне вивчення, забезпечує ретельний контроль якості засвоєння матеріалу. За умов демонстрації студентом недостатньої якості оволодіння необхідною сумою знань та умінь, він не допускається до наступного виконання навчальної програми.

Контроль за набуттям необхідних вмінь та навичок студентів із дисципліни „Комп'ютерне аранжування” проводиться відповідно до навчального плану, визначених модулів та відбувається з урахуванням поточного та підсумкового оцінювання. Для цього використовуються основні та допоміжні форми моніторингу (основні – залік та екзамен, які здійснюються в сесійний період, допоміжні – комп'ютерне тестування, лабораторні роботи, практичні роботи, творчі атестаційні роботи, які виконуються в міжсесійний період). У програмі курсу представлена розробка якісних показників рівнів компетентності студентів у оволодінні навчальним матеріалом.

Висновки... Отже, підсумовуючи викладене, зазначимо, що значне впровадження комп'ютерних технологій у всі сфери життя вимагає нових компетентних фахівців, які вміють ефективно застосовувати їх переваги у своїй професійній діяльності. Зміст запропонованої дисципліни включає підібраний обсяг матеріалу, який доцільно використовувати в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Драйден Гордон. Революція в обучении. Научить мир учиться по-новому / Драйден Гордон, Вос. Джанет. – М. : Парвинэ, 2003. – 670 с.
2. Державна програма інформатизації освіти // Освіта України. – 2007. – № 10. – С.3.
3. Олійник В. Ф. Практичний курс нотного письма на персональному комп'ютері : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Олійник. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 116 с.
4. Суховірський О. В. Вивчення рівня інформаційної підготовки вчителів початкової школи України / О. В. Суховірський // Інформатизація освіти України : Європейський вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 14-17 трав. 2007 р.). – Київ – Кам'янець-Подільський, 2007. – 232 с.
5. Тимошенко Н. П. Взаємодія загальнопедагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта / Н. П. Тимошенко : Українське музикознавство : респ. міжвід. наук.-метод. посіб. / редкол. : Котляревський І. А. (голова) та ін. – К. : Муз. Україна, 1990. – Вип. 25. – 160 с.

Анотація

А.А.Барицкая

Модель интеграции компьютерных технологий в систему специальной подготовки будущих учителей музыки

На основе раскрытия смысловой сущности дисциплины „Компьютерная аранжировка” предлагаются пути и методы практического внедрения компьютерных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компьютерные технологии, компьютерная аранжировка.

Summary
O.A.Baryts'ka

The Model of Computer Technologies Integration into the System of Special Training of the Future Teachers of Music

On the basis of revealing the essence of the subject "Computer Arrangement" the ways and methods of practical introduction of computer technologies into the education process are offered.

Key words: professional training, computer technologies, computer arrangement.

Дата надходження статті:

„3” грудня 2009 р.

УДК 378.001.76+373.61 (045)

В.С.БЕРЕКА,

доктор педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Впровадження інноваційних технологій в систему підготовки менеджерів освіти

В статті розкривається зміст розвивальної та контекстної технології навчання слухачів магістратури, подається короткий опис деяких інноваційних методів підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Ключові слова: розвивальна та контекстна технології навчання, менеджери освіти, слухачі магістратури, інноваційні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Характерною особливістю процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти має стати його спрямованість на підготовку фахівців, здатних не тільки адаптуватися і пристосуватися до наявних умов, скільки бути здатними активно сприймати і здійснювати ситуації змін, що відбуваються в освітньому середовищі. Ці освітні орієнтири на початку 90-х років минулого століття отримали міжнародне визнання й набули розвитку в концепціях, програмах і рекомендаціях ЮНЕСКО [1, с.42]. У кінці 70-х років ХХ століття автори всесвітньовідомої доповіді Римському клубу („Навчання без кордонів”) обґрунтували положення щодо основних типів навчання: „підтримуюче” та „інноваційне”. „Підтримуюче навчання” – це процес і результат такої навчальної (а в результаті й освітньої) діяльності, мета якої – підтримка і відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. „Інноваційне навчання” – це процес і результат такої навчальної й освітньої діяльності, що стимулює внесення інноваційних змін в існуючу культуру, управлінське середовище [2, с.81].

Тому інноваційний підхід до побудови процесу професійної підготовки є не тільки дидактичною проблемою, оскільки має вихід на соціально важливі питання суспільного розвитку. Ми погоджуємось з дослідниками, які дотримуються точки зору, що поняття „інновація” стосується не тільки створення і поширення нововведень, а, головним чином, таких змін, які носять суттєвий характер, супроводжуються змінами в стилі діяльності, стилі мислення [3, с.56].

У процесі осмислення і проектування концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти предметом нашої уваги був вплив педагогічних технологій на оновлення змісту, форм організації професійної підготовки управлінців, формування професійної компетентності і професійно важливих особистісних якостей, готовності до виконання різних функцій професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Розробкою педагогічних технологій займалися В.Безпалько, М.Кларін, Р.Куличенко, А.Нісімчук, О.Падалка, Н.Платонова, Н.Тализіна, О.Довженко, В.Шатуновський, Н.Шмельова, О.Шпак, І.Якиманська та ін. Термін „педагогічна технологія” отримав широке змістове та організаційне наповнення. Ми поділяємо погляди В.Сластьоніна і Н.Шмельової стосовно того, що педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують отримання діагностичного та прогностичного результату у змінних умовах освітнього процесу [4; 5]

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити зміст інноваційних технологій у системі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу... Загалом, використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти спрямовувалося на:

- теоретичну підготовку майбутніх менеджерів освіти у необхідному для реалізації ними своїх професійних функцій;
- формування у магістрантів вміння бачити, грамотно аналізувати і вирішувати управлінські проблеми;

- формування цінностей управлінської діяльності і професійно важливих особистісних якостей;
- формування психологічної і практичної готовності до виконання професійних ролей і функцій.

Технології професійно особистісного формування фахівця забезпечують реалізацію основних компонентів процесу професійної підготовки: діагностування, цілепокладання, стимулюючомотиваційного, організаційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного, оцінювально-результативного та аналітичного.

Діагностування – виявлення критеріїв і показників, що характеризують суть явища, яке вивчається. В магістратурі увага приділяється якісним і кількісним показникам, які характеризують професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця (такими показниками є: актуальний рівень володіння знаннями, особистісний потенціал, рівень сформованості професійно важливих особистісних якостей, рівень готовності до виконання професійної діяльності, особистісно професійного розвитку та ін.).

Цільовий компонент включає обґрунтування мети ідеально бажаного результату наміченого педагогічного процесу. Основою цілепокладання слугує модель особистості управлінця, яка певною мірою виконувала роль цільового орієнтиру процесу професійної підготовки управлінця.

Стимулювально-мотиваційний компонент реалізовується через заходи, направлені на актуалізацію процесу формування особистості майбутнього фахівця, стимулювання у майбутніх менеджерів освіти інтересу, потреби у досягненні поставленої мети, формування позитивних внутрішніх мотивів оволодіння знаннями.

Організаційно-діяльнісний компонент відображає процесуальну сутність забезпечення цілісності процесу професійної підготовки менеджерів освіти.

Контрольно-регулятивний компонент передбачає поєднання контролю за здійснюваним процесом з боку викладачів, керівників практики і самоконтролю з боку самих магістрантів.

Оцінювально-результативний – оцінка досягнутих результатів з боку організаторів і виконавців даного процесу і самооцінку з боку студентів.

Аналітичний компонент дозволяє порівнювати бажане і досягнуте на основі зіставлення з освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівця, стандартами діяльності та особистості управлінця.

Оскільки педагогічні технології потребують осмислення на чотирьох рівнях: концептуальному, процедурному, предметно-конкретному та етапі матеріалізації ми за центральну ідею моделі професійної підготовки майбутнього менеджера освіти взяли ідею цілісного професійно-особистісного формування особистості фахівця.

Враховували також, що процес професійної підготовки менеджерів освіти будувався на основі системного підходу, який передбачає інтеграцію знань і вмінь, здійснення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами як за структурними, так і функціональними компонентами.

Система неперервної професійної підготовки менеджерів освіти має функціонувати як соціально-педагогічна система. На думку В.Маслова, механізм формування вмінь у майбутніх керівників шкіл, які не мають досвіду управлінської діяльності, складається з таких етапів: формування знань з наукових основ управління; формування психолого-педагогічних знань і забезпечення їх спрямованості на управлінську діяльність; формування елементарних умінь (застосовувати набуті знання; використовувати доцільні способи виконання управлінських процедур, пов'язаних з управлінським циклом); формування складних управлінських умінь (моделювати управлінські ситуації; проектувати розвиток школи тощо) [6].

З метою реалізації ідеї професійно-особистісного формування фахівця ми намагалися використовувати технології, які сприяють тому, щоб засвоєні в процесі навчання знання, вміння і навички трансформувалися з предмета навчання в засіб праці, в орієнтовану основу діяльності.

В практику магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти ми запровадили технологію *розвивального навчання* (В.Андреев, В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков, В.Сластьонін, Н.Кузьміна, Н.Платонов та ін.), що передбачає побудову процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на межі їх можливостей та здібностей, активне управління гностичним компонентом навчально-пізнавальної діяльності, сприяє інтенсифікації навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності магістрантів [7; 8].

В процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти нами було апробовано такі форми навчальної діяльності:

- проблемний виклад матеріалу;
- проведення спільно з викладачами і практичними управлінцями міждисциплінарних конференцій і семінарів, круглих столів, які сприяють професійному, інтелектуальному і моральному росту майбутніх менеджерів освіти;
- індивідуально-творчі та групові форми роботи;
- логічні завдання;
- участь в управлінських проектах і програмах, що розвивають навички самостійного мислення, вибору, пошуку, наукової поведінки;

- підготовка і захист індивідуально-дослідних завдань, творчих робіт;
- управління самостійною роботою магістрантів, процесом їх самоосвіти;
- формування потреби у самовдосконаленні, самореалізації та знаходженні внутрішніх джерел саморозвитку;
- самостійна індивідуальна робота, консультування тощо.

У використанні технологій розвивального навчання діяльність викладача спрямована на формування особистісних установок і системи ціннісних орієнтацій у магістрантів, він виступає у ролі організатора процесу їх професійної підготовки.

В практиці роботи магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії ми використовували *технологію контекстного навчання* (Н.Борисова, А.Вербицький, В.Вергасов, Н.Платонов та ін.), що передбачає побудову навчального матеріалу на основі розвивальної моделі професійної діяльності, причому вимоги з боку професії є основними, такими, що визначають зміст підготовки майбутніх фахівців [9]. А. Вербицький трактує технологію *контекстного навчання* як „сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для конкретної практичної діяльності” [10].

Як показала практика, технології контекстного навчання дають можливість:

- опиратися у процесі навчання на реальний досвід і практику управлінської діяльності;
- аналізувати й осмислювати на конференціях, дискусіях, семінарських і практичних заняттях актуальні проблеми управлінської практики, різні управлінські явища, проблеми, суть і причини їх виникнення, можливі шляхи їх вирішення;
- залучення магістрантів до розробки програм вирішення конкретних управлінських проблем;
- відпрацьовувати технології здійснення управлінської діяльності;
- формувати професійне мислення, індивідуально-творчий стиль роботи через моделювання наслідків управлінського впливу.

В практиці магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти використовувались: розробки різних типів управлінських проблем, ситуацій і дилем відповідно до їх ускладнення; алгоритми-рекомендації з метою відпрацювання орієнтованої основи дій у процесі вирішення кожного типу завдань, проблем чи дилем. Кожному рівню вивчення предметів управлінського циклу відповідають певні типи завдань і дилем. Дидактично грамотне їх використання сприяє підвищенню інтересу магістрантів до практичної управлінської діяльності, залученню їх до активної участі в ній, формуванню вмінь і навичок роботи з учасниками навчально-виховного процесу і різними типами управлінських ситуацій і проблем.

Сучасним дидактичним пошукам технологій контекстного навчання (А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак, Н.Шмельова) властиві орієнтація на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом магістрантів. Цими вченими доведено, що кожен магістрант є носієм індивідуального особистісного досвіду, який потрібно враховувати, та на який необхідно опиратися у процесі професійної підготовки.

Ідея опори на власний досвід магістранта розроблялася нами в контексті дидактичних пошуків цілісного занурення магістрантів у професійно спрямоване середовище. Основою такого підходу є формування професійно спрямованого середовища у магістратурі, постановка магістранта в позицію активного суб'єкта власного професійного формування, пошуку і визначення власних особистісних цільових установок і ціннісних орієнтацій.

Мова йде не просто про залучення емпіричних спостережень, запасу життєвих вражень магістрантів у ролі допоміжного матеріалу, що використовується викладачем як ілюстративне доповнення. Досвід магістрантів (тим більше в запроваджені системи неперервної управлінської практики) може і повинен слугувати важливим джерелом навчального пізнання.

Необхідною складовою професійної компетентності управлінця є комунікативні вміння, уміння встановлювати вербальні і невербальні форми контактів з учасниками навчально-виховного процесу.

Під час навчально-виховного процесу магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії активно використовуються технології педагогічної комунікації, що сприяють формуванню у магістрантів професійної мови. Навчання професійної мови базується на отриманні знань з мови та професійних знань. Магістранти на основі міжпредметного підходу у процесі вивчення курсів „Культура ділового мовлення”, „Вступ до спеціальності”, „Психологія управління”, „Теорія та практика управлінської педагогіки” та інших оволодівали писемною комунікацією через оволодіння різними формами ділової та професійної кореспонденції (підготовка листів, подання, письмового прохання, угод, вимог, рекомендацій, доповідних записок тощо), а також усною – оволодіння технологією усної комунікації (здійснення телефонних розмов, інтерв'ювання, усного опитування, прес-конференції, публічного виступу, захисту проекту тощо).

Використання навчального діалогу, як особливого виду навчальної технології майбутніх менеджерів освіти передбачає:

- комунікативну роботу в команді;

- активну взаємодію магістрантів з викладачами та практичними управлінцями;
- групові дискусії, круглі столи;
- використання аудіо- та відеотехніки, імітаційних ігор тощо.

Перспективним напрямом вдосконалення професійної підготовки менеджерів освіти є запровадження інформаційних технологій, реалізація можливостей яких (комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, архівне зберігання великих об'ємів інформації, можливість легкого доступу користувача до центрального банку даних, обробки результатів навчального експерименту та ін.) дає можливість організувати нові види навчальної діяльності, такі як: інтерактивний діалог (взаємодія користувача з комп'ютером), автоматизований контроль результатів навчальної діяльності, корекцію за результатами контролю, тренування, тестування.

Можна виділити такі засоби навчання, функціонування яких базується на інформаційних та комунікаційних технологіях:

- навчальні програмні засоби (електронні варіанти посібників, підручників, текстів лекцій, програм навчальних дисциплін, планів семінарських і практичних занять тощо), методичне призначення яких полягає у повідомленні знань, формуванні вмінь і навичок навчальної і практичної діяльності;
- програми діагностики результативності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців чи оволодіння навчальним матеріалом з певної дисципліни;
- моделюючі програмні засоби, призначені для створення моделі об'єкта, явища або ситуації; демонстраційні програмні засоби.

Особлива увага в закладі приділялась навчанню інформаційним технологіям, особливо програмам, пов'язаних із застосуванням інформаційних систем у різних практичних галузях управлінської діяльності: моніторингу управлінських явищ чи процесів, роботі з конкретною ситуацією, організації управлінської діяльності. У процесі розробки навчальної програми з інформатики домінуючими були міркування про те, який рівень компетентності в інформаційних технологіях необхідний магістранту для того, щоб стати професійним управлінцем після завершення навчання.

Використані технології створюють умови активізації професійного формування майбутнього фахівця на основі осмислення цінностей управлінської діяльності, необхідності оволодіння певним рівнем знань, зразками професійної поведінки. Такий підхід до організації процесу професійної підготовки допомагає створити атмосферу професійного компетентного формування, яка ставить магістранта не лише у позицію суб'єкта пізнання, але й суб'єкта власного професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Висновки... Отже, здійснюваний нами системний, акмеологічний, практико-орієнтований підходи, сприяють створенню необхідних умов для реалізації потенціалу майбутнього фахівця у процесі професійного навчання, розвитку внутрішніх можливостей і здійсненню процесу постійного професійного вдосконалення фахівця, формуванню і розвитку професійно важливих його особистісних якостей.

Використання у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти інноваційних технологій сприяє формуванню в майбутніх фахівців:

- професійної ідентичності (сприйняття професійних етичних норм і правил поведінки);
- оволодіння професійною етикою;
- конкурентноздатності в отриманні місця роботи на конкурсній основі і професійної кар'єри;
- прагнення до професійного та особистісного вдосконалення;
- мотивації до продовження навчання.

Інноваційні технології запроваджувалися нами у контексті ідеї оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки менеджерів освіти, що трактується нами як необхідна дидактична умова успішного функціонування системи неперервної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. - Bangkok, 1992. – 428 p.
2. Botkin J. W. No limits to learning / Botkin J. W., Etmandra M., Malitza M. – Oxford ; New York : Pergamon Press. – 159 p.
3. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия / А. И. Пригожин. – М. : Просвещение, 1989. – 173 с.
4. Слостенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / В. А. Слостенин // Научные труды. Серия психолого-педагогические науки. – М. : МПГУ, 1995. – С.2-12.
5. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дисс. ... д-ра пед. наук / Шмелева Н. Б. – Ульяновск, 1997. – 289 с.
6. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособ. / В. И. Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 259 с.
7. Занков Л. В. Развитие учащихся в процессе обучения / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1963. – 184 с.
8. Щукова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / [Щукова Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. Н., Осипова Е. А.]. – М. : Педагогика, 1994. – 154 с.

9. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1979. – 216 с.

10. Вербицкий А. А. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации / Вербицкий А. А., Борисова Н. В. – М. : Наука, 1989. – 147 с.

Аннотация

В.Е.Берека

Внедрение инновационных технологий в систему подготовки менеджеров образования

В статье раскрывается содержание развивающей и контекстной технологии обучения слушателей магистратуры, предоставляется краткое описание некоторых инновационных методов подготовки будущих менеджеров образования.

Ключевые слова: развивающая и контекстная технологии обучения, менеджер образования, слушатели магистратуры, инновационные технологии.

Summary

V.Ye.Bereka

Introduction of Innovative Technologies into the System of Educational Managers Training

The contexts of developing and contextual technologies of education of the future Masters of education are revealed in the article, short description of some innovative methods of training of the future Masters of education are offered in the article.

Key words: developing and contextual technologies of education, manager of education, Masters of education, innovative technologies.

Дата надходження статті:

„9” грудня 2009 р.

УДК: 371.315.6+373.3-051

Л.Е.БСКІРОВА,

аспірант

(м.Сімферополь, АР Крим)

Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання

У статті розглядається проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, визначена модель формування даного виду готовності.

Ключові слова: готовність до застосування інтерактивних технологій навчання, модель формування готовності до застосування інтерактивних технологій навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Одними з основних інновацій у галузі освіти є інтерактивні технології навчання. Однак учителі початкових класів знайомі тільки з окремими елементами інтерактивних технологій навчання, використання їх у практиці початкової школи носить фрагментарний, епізодичний характер, вчителі не готові до застосування інтерактивних технологій навчання, тому існує величезна проблема в предметно-методичній підготовці вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у визначенні моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Завдання статті – визначити модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу... Аналіз досліджень педагогічної готовності майбутніх учителів до застосування ними інтерактивних технологій навчання привів нас до наступних висновків:

- необхідності зміни мети навчання студентів, переорієнтації її на розвиток особистості суб'єкта;
- необхідності відходу від предметно-орієнтованої, знаннево-орієнтованої освіти, прагнення до створення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу з урахуванням особистого досвіду кожного суб'єкта, необхідності переорієнтації освіти: головне – не обсяг отриманих знань, а їх продуктивність;
- збагачення психолого-педагогічних, методичних дисциплін знаннями про інтерактивні технології навчання, їх вплив на психологічний розвиток, інтелектуальний розвиток, виховання дітей при застосуванні їх в освітньому процесі;
- переоцінити значення педагогічної практики, самостійної, дослідної роботи студентів.

За результатами констатуючого експерименту було зроблено висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ з його традиційними, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. Тому необхідно внести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки, збагатити їх програми включенням тем, що розкривають поняття „інтерактивні технології навчання”, „інтерактивні технології кооперативного навчання”, „інтерактивні технології колективно-групового навчання”, „інтерактивні технології ситуативного моделювання”, „інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань”. Знаннями про їх ознаки, види, особливості організації роботи при їх застосуванні, особливості побудови інтерактивного уроку, специфіку організації діяльності учнів на такому уроці, особливості діяльності вчителя, особливості створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання.

Таким чином, ми визначаємо поняття „готовність майбутнього учителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання” як один з аспектів спеціальної професійної підготовки. Сформуванню відповідний вид готовності – значить сформуванню цілі, мотиви, потреби в застосуванні інтерактивних технологій навчання майбутніми вчителями початкових класів, виробити систему знань, умінь, навичок про інтерактивні технології навчання та форми їх застосування, сформуванню і розвинути педагогічні здібності, необхідні для використання інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі початкової школи.

Метою формуючого експерименту нашого дослідження є впровадження методики, яка дозволить сформуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. Ми припускаємо, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання буде ефективною, і в результаті сформується готовність до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів, якщо:

- завдання, мета, зміст, форми організації діяльності, процес викладання дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки будуть націлені на застосування інтерактивних технологій навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, на розвиток особистості дитини, на розвиток педагогічної рефлексії;

- в процесі освоєння дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки надавати студентам інформацію про інтерактивні технології навчання, їх ознаки, класифікації, особливості організації роботи на інтерактивних уроках, з виділенням порівняльної характеристики освітніх процесів, що протікають при традиційному навчанні та під час навчання, заснованому на застосуванні інтерактивних технологій. Це допоможе студентам усвідомити важливість і необхідність оволодіння інтерактивними технологіями навчання та їх застосування в подальшій професійній діяльності;

- включити до навчального плану професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів курс „Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”;

- в процесі проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій, педагогічної практики, організації самостійної роботи студентів формувати в них потребу в оволодінні знаннями і відповідними вміннями та навичками зі створення комфортних умов навчання, створення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі, атмосфери співтворчості, співпраці, взаємної підтримки, доброзичливості;

- під час проходження студентами педагогічної практики – орієнтувати її цілі і мотиви на розвиток особистості дитини, на створення суб'єкт-суб'єктних відносин, комфортних умов навчання у навчальному процесі початкової школи. Введення в план педагогічної практики аналітичних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, пов'язаних із застосуванням інтерактивних технологій навчання, підготовки, організації та проведення інтерактивних уроків, виховних заходів, батьківських зборів із застосуванням інтерактивних технологій навчання;

- стимулювати пізнавальну активність студентів у психолого-педагогічних, окремометодичних питаннях, пов'язаних із застосуванням інтерактивних технологій навчання в початковій школі, у навчальній, науково-дослідній, практичній, самостійній діяльності студентів, при написанні ними курсових, бакалаврських, магістерських робіт;

- активізувати студентів у надбанні психолого-педагогічних, окремометодичних теоретичних знань, практичних умінь і навичок у питаннях, пов'язаних із застосуванням інтерактивних технологій навчання в навчально-виховному процесі початкової школи шляхом залучення їх до роботи „Дискусійного клубу”;

- сформуванню у студентів внутрішню необхідність у постійному професійному розвитку, самовдосконаленні, потребу в оволодінні інтерактивними технологіями навчання, нарощуванні

педагогічної майстерності в застосуванні інтерактивних технологій навчання, збагачення обсягу знань, вдосконалення умінь і навичок використання різного виду інтерактивних технологій навчання;

- навчати студентів грамотно співвідносити свої індивідуально-особистісні, професійно-педагогічні можливості як майбутнього вчителя початкових класів, з індивідуальними, особистісними особливостями молодших школярів і застосуванням різних видів інтерактивних технологій навчання, з дотриманням правил організації, проведення інтерактивного уроку.

Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання представлена на рис. 1.

Серед принципів, на яких був заснований процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, ми виділили наступні: принцип взаємодії, принцип суб'єкт-суб'єктних відносин, принцип активності, принцип рефлексії, принцип комфортності, принцип поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, принцип інтеграції. Під принципами в педагогіці розуміють основні, вихідні положення, на які спирається процес навчання, виконання яких забезпечить ефективність в досягненні цілей.

Принцип взаємодії передбачає включення всіх студентів у процес навчання на основі їх позитивної доброзичливої продуктивної взаємодії, взаємонавчання один одного, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них.

Принцип активності передбачає включення студента в процес навчання, заснованого на застосуванні інтерактивних технологій навчання: рольові, ділові ігри, ігри-імітації, симуляції, тренінги, вирішення педагогічних завдань, дискусійних питань тощо. Включення у діяльність дозволяє відчувати її, інтеріоризуватися в ній, на собі відчувати характер складу міжособистісної взаємодії, дозволяє відчувати її і в „ролі учня”, і в „ролі вчителя”, сприяє особистісному, професійному розвитку суб'єкта.

Принцип рефлексії своєї навчальної діяльності дозволяє студентам усвідомити процес навчання, осмислити його результативність, спрямованість, проаналізувати свої відчуття, переживання, розглянути особливості власного мислення і мислення інших учасників взаємодії, власні способи розумової діяльності, відкоригувати власні пізнавальні цілі, освітню траєкторію професійного розвитку.

Принцип суб'єкт-суб'єктних відносин передбачає навчання, засноване на діалозі рівних партнерів, зі створенням демократичних відносин у навчанні, де викладач і студент – рівноправні, рівнозначні суб'єкти освітнього процесу, викладач – організатор, помічник, консультант. Цей принцип передбачає встановлення істинно гуманних відносин між викладачами ВНЗ і студентами, що згодом стане проекцією у відносинах учитель – молодший школяр у початковій школі.

Принцип комфортності припускає комфортні умови навчання, в яких студент відчує свою інтелектуальну спроможність, атмосферу взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості, атмосферу співпраці, співтворчості, з проживанням у навчальному процесі ситуацій успіху.

Принцип поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи передбачає побудову навчального процесу на основі застосування чотирьох видів інтерактивних технологій навчання: інтерактивних технологій кооперативного навчання, інтерактивних технологій колективно-групового навчання, інтерактивних технологій ситуативного моделювання, інтерактивних технологій відпрацювання дискусійних питань, поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

Принцип інтеграції передбачає зв'язування окремих диференційованих частин отриманих знань, умінь і навичок із застосування інтерактивних технологій навчання в єдине ціле, що має на увазі певну впорядкованість, узгодженість, систематизацію в знаннях. Учитель початкових класів – вчитель, який викладає не один предмет, а комплекс предметів, отже, вивчає у ВНЗ комплекс методик з дисциплін, які викладаються в початковій школі. Таким чином, принцип інтеграції сприяє зближенню і зв'язку педагогічних, психологічних, методичних наук, теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, набутих студентами у ВНЗ в сфері застосування інтерактивних технологій навчання у своїй подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Висновки... Таким чином:

- вперше в педагогіці визначено поняття „готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання”;

- виявлена модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

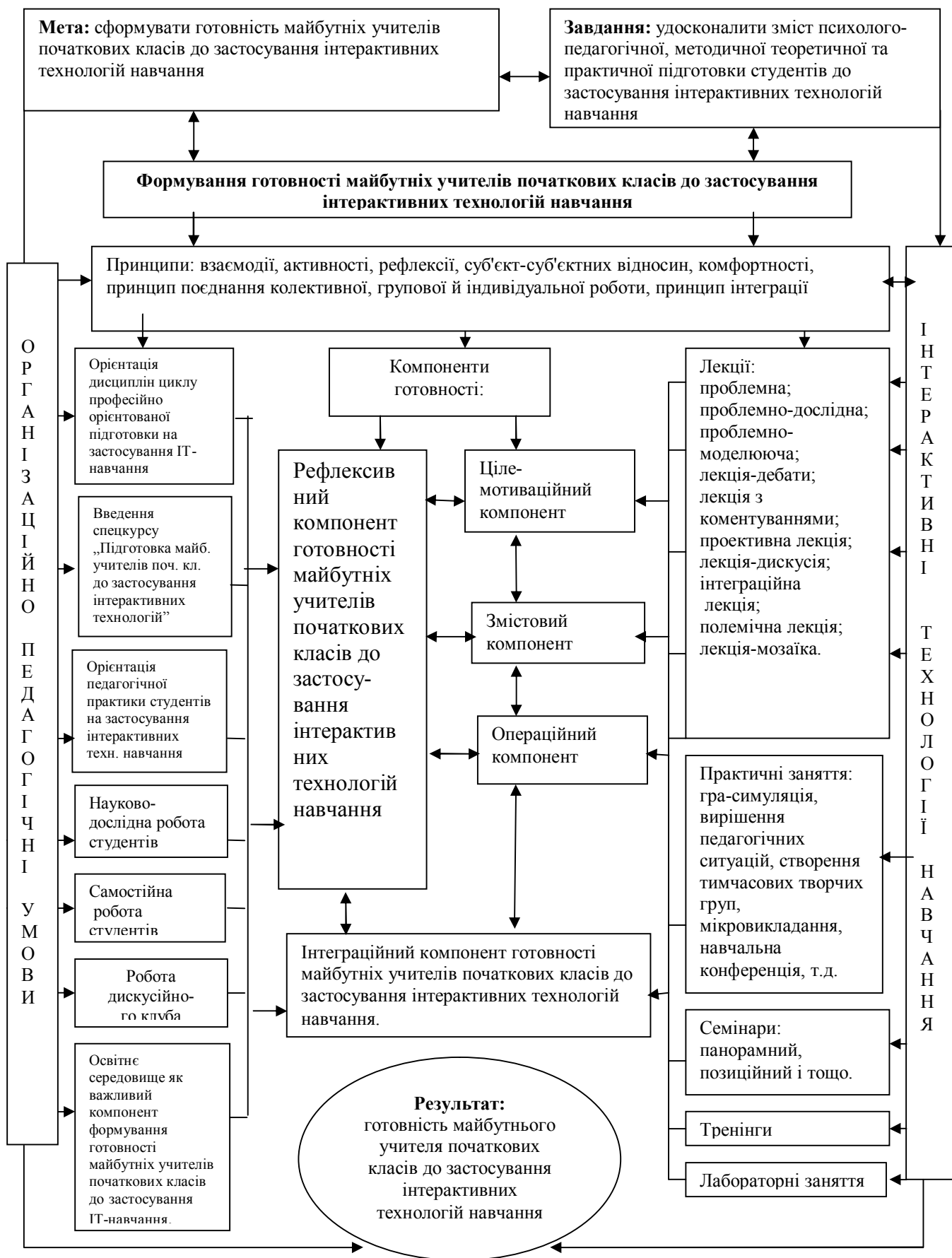


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Барбіна Є. С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Є. С. Барбіна // Збірник наукових праць : Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДПУ. – Вип. 27. – С.96-99.
2. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Д. Бех // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Миколаїв : МДПУ, 2001. – Вип. IV. – 294 с. – (Педагогічні науки).
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования : [моногр.] / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
5. Євдокімов В. Особистісний підхід як критерій інноваційності педагогічних технологій / Євдокімов В., Луценко В. // Наукові записи Кіровоградського педагогічного університету. – 2001. – Ч. 1. – С. 21-26.
6. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 44 с.
7. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей / А. Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетровского ун-та, 1980. – С.71-75.
8. Пуховська Л. П. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході / Л. П. Пуховська // Наукові праці : збірник. – Миколаїв : Вид-во МФ НАУКМА, 2000. – Т.7: Педагогіка. – 112 с.

Анотація

Л.Э.Бекирова

Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів к використанню інтерактивних технологій навчання

В статті розглядається проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів к використанню інтерактивних технологій навчання, определена модель формування даного виду готовності.

Ключевые слова: *готовність к використанню інтерактивних технологій навчання, модель формування готовності.*

Summary

L.E.Bekirova

The Model of Formation of the Future Primary School Teachers' Readiness to Usage of Interactive Technologies of Teaching

The problem of formation of the future primary school teachers' readiness to the usage of interactive technologies of teaching is studied in the article, the model of this type of readiness formation is defined.

Key words: *readiness to usage of interactive technologies of teaching, the model of readiness formation.*

Дата надходження статті:

„6” жовтня 2009 р.

УДК 378.1.001.73 (438) (045)

К.М.БІНИЦЬКА,
методист
(м.Хмельницький)

Реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща

У статті розглядаються засади розвитку вищої педагогічної освіти Республіки Польща, відображено загальні реформи вищої педагогічної освіти, зокрема в вищих педагогічних школах відповідно до вимог Болонського процесу, вказані завдання для розвитку вищих педагогічних шкіл в Республіці Польща.

Ключові слова: *реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща, вищі педагогічні школи Республіки Польща, інтеграція в Болонський процес.*

Постановка проблеми в загальному вигляді...Пріоритетним завданням України є її входження до європейської та світової спільноти. Україна чітко визначила орієнтири входження в освітній, науковий і культурний простір Європи. Інтеграційні процеси в системі національної освіти виступають як складова частина всебічної глобалізації світових процесів розвитку, як визначальний інтелектуальний базис гармонійного розвитку національних соціально-економічних систем. Вивчення західноєвропейського досвіду реформування вищої педагогічної освіти може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін у вищій школі України, орієнтованих на її якісне оновлення та інтеграцію в європейський освітній і науковий простір. Враховуючи спільність історичних, культурних та географічних умов розвитку, уваги вимагає досвід розвитку освіти країн, які успішно інтегрувалися в

Європейський Союз. Унікальним і найдоступнішим є досвід розвитку вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Безперечно, що успіх модернізації освіти як в Польщі, так і в Україні значною мірою залежить від якості професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних до інтелектуального і творчого розвитку особистості учнів як основи успішного функціонування людини в умовах постійних змін. Особливої уваги потребує професійна підготовка педагогічних кадрів, реформи в вищій педагогічній освіті, зокрема в вищих педагогічних школах, оскільки зміни в економіці, поступ науково-технічної революції, процес інтеграції з Європою вимагають підвищення ефективності підготовки висококваліфікованих робітників. З огляду на це, на думку польських (Г.Квятковська, В.Комар, Т.Лєвовицький, Г.Тадеусевич, Б.Квятковська-Коваль, Е.Лапінські, З.Вомни, Р.Оссовські, Ц.Банах) та українських (С. Ф. Артюр, С. У. Гончаренко, О. В. Глузман, І. А. Зязюн, О. Е. Коваленко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, О. Я. Савченко, С. О. Сисоева, В. А. Семиченко) дослідників, поряд із організаційними змінами в освітніх системах мають відбуватися зміни в системі професійної підготовки педагогічних кадрів. Українські вчені приділяють значну увагу особливостям участі України в Болонському процесі (В.П.Андрущенко, Я.Я.Болюбаш, В.С.Журавський, М.З.Згуровський, І.А.Зязюн, К.М.Лєвківський, С.М.Ніколаєнко, М.Ф.Степко та ін.). Значну наукову цінність для дослідження становлять праці зарубіжних учених-педагогів, присвячені сучасним процесам змін вищої освіти в європейському регіоні (Р.Велт, Л.Жаллад, В.Масеманн, А.Мірой, К.Павловські, Дж.Тейлор, Р.Томас, Д.Фаррінгтон, М.Фуллан, Г.Хілс, Т.Хюсен та ін.).

Формування цілей статті... Метою статті є визначення особливостей реформування вищої педагогічної освіти Республіки Польща, аналіз досвіду реформ вищих педагогічних шкіл даної країни.

Виклад основного матеріалу... Модернізаційні процеси в українській системі освіти відбувається в контексті розвитку України як європейської держави. Особливо значні трансформації повинні бути проведені в професійній педагогічній освіті, оскільки процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства призводять до значних цивілізаційні зміни, які, в свою чергу не можуть, не позначитись на вимогах до професійної підготовки педагогів-фахівців. У цьому плані значний інтерес має досвід системи вищих педагогічних шкіл, педагогічної освіти Республіки Польща як члена європейського освітнього простору і територіального сусіда нашої країни [8, с.19].

Прагнення Республіки Польща до освітньої інтеграції країни з Європейським Союзом вимагає внесення значних змін до системи вищих педагогічних навчальних закладів. Основні засади розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Польща ґрунтуються на системі законодавчих актів і нормативних положень. Основним правовим актом, який регулював діяльність Вищих педагогічних шкіл у Республіці Польщі в останній декаді ХХ ст. був Закон про вище шкільництво від 12 вересня 1990 р., зміни і доповнення до якого вносилися майже щорічно. Важливою правовою основою з 1982р. (і доповненою в 2000р.) є Карта вчителя, яка регулює позицію професійного рівня вчителів. Вихідні концептуальні положення щодо модернізації вищої педагогічної освіти України відображено в Законах України „Про освіту” (2006р.), у Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття (1993р.), Державній програмі „Вчитель” (2002р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002р.), нормативних документах Міністерства освіти і науки України та ін.

Зміни в освітній практиці Республіки Польща можливо прослідкувати ж у глобальній освітній політиці, так і у спостереженні змін в окремих галузях освіти. Керівництво вищою освітою в Республіці Польща здійснюється Міністерством національної освіти та спорту. З ним співпрацює Центральна рада з вищої освіти, що складається з обраних представників вищих навчальних закладів і наукової громадськості (35 професорів, 10 вчителів, 5 студентів), яким закон надав чималі наглядові права, адже без згоди ради не розподіляють кошти бюджету і не виходять міністерські накази.

До структури вищої педагогічної освіти Польщі входять університети, педагогічні академії, вищі педагогічні школи, інші вищі навчальні заклади (політехнічні, економічні, сільськогосподарські академії, академії мистецтва і культури, а також вчительські коледжі) [5, с.467]. Можна спостерігати виразні відмінності в процесі навчання вчителів в різних вищих навчальних закладах. Також з'явилися нові (приватні) вищі педагогічні заклади, в яких керують суспільно-культурні товариства або приватні особи. Вони підвищують кваліфікацію вчителів із різних спеціальностей і доповнюють галузь державних шкіл, даючи педагогічну освіту на рівні вищих навчальних закладів. Перші приватні вищі педагогічні школи з'явилися у 1989 р, коли суспільство вимагало дозволу від уряду на вільну освітню діяльність, на право створювати і забезпечувати функціонування навчально-виховних закладів недержавної форми власності [1, с.153]. Іншою причиною появи приватних вищих педагогічних шкіл є зростання кількості вчителів, що не мають вищої освіти (середина 90-х років стала переломним періодом). Варто підкреслити, що значна частина вчителів, які мають вищу освіту, здобули її заочно [2, с.230].

На сучасному етапі модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні досвід Республіки Польщі викликає значний інтерес. Безперечно, що успіх модернізації освіти як у Польщі, так і в Україні значною мірою залежить від якості професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних до

інтелектуального і творчого розвитку особистості учнів як основи успішного функціонування людини в умовах постійних змін. Враховуючи швидкі зміни суспільного і економічного характеру, вивчення польського досвіду розвитку вищої педагогічної освіти може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін у вищій педагогічній школі України, орієнтованих на її якісне оновлення та інтеграцію в європейський освітній і науковий простір. Одним з найголовніших завдань реформувань сучасної професійної освіти Республіки Польща вважають створення умов для досягнення професійних кваліфікацій, що базуються на компетенціях, тобто здібностях і стилі поведінки, окреслених вимогами праці. Виконання цих вимог залежить від гнучкості сформованих освітніх систем і структур, а також від гнучкості напрямів і програм професійної підготовки, тобто тих факторів, що дають змогу пристосувати професійну підготовку до вимог ринку праці. Значною мірою така гнучкість притаманна блочно-модульній професійній підготовці. Крім того, досягненню професійних кваліфікацій, що базуються на компетенціях, також відповідають професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації, що проводяться на основі поділу змісту навчання на окремі модулі. При цьому виділяють такі засади модульного професійного навчання: програма повинна відображати вимоги до рис особистості конкретного виду професійної діяльності; послідовне нагромадження знань; гнучкість програм та їх пристосування до формування особистості рис учнів (одиниця програмного модуля формує конкретні компетенції); дидактичні матеріали передбачають використання знань з інформатики; педагог виступає помічником і партнером. Модульне навчання спрямоване на виконання таких цілей професійної педагогічної підготовки: можливість працювати за професією; професійна діяльність на високому рівні професіоналізму; подальше підвищення кваліфікації. Модульні програми у вищих педагогічних закладах Республіки Польща конструюють так, щоб забезпечити розвиток самостійності і креативності студентів, а також можливість використовувати ці програми для індивідуального навчання [8, с.20-21].

Прагнення Республіки Польщі до інтеграції з Європейським союзом та розвиток ринкової економіки в нових соціально-економічних умовах вимагають внесення значних змін в мережу вищих педагогічних шкіл. Сучасна система вищої педагогічної освіти в Республіці Польща характеризується як консервативним збереженням національних виховних традицій, так і інтенсивною модернізацією і курсом на інтеграцію в європейський освітній простір. Зазначимо, що у Республіці Польща в останні 12-14 років в руслі підготовки до вступу в Європейський Союз проведено велику роботу щодо реформування освіти, і педагогічної зокрема. Передбачалося, що професійна педагогічна освіта повинна стати єдиною, гнучкою, доступною [4, с.222].

Аналіз науково-критичної літератури підтверджує висновок про те, що з прийняттям Закону про вище шкільництво від 12 вересня 1990 р. та Закону про вищу освіту від 27 липня 2005р., нова освітня доктрина та нова філософія освіти суттєво вплинули на систему підготовки вчителів та на діяльність вищих педагогічних шкіл. Основними напрямками кардинальних змін, як наголошується в дослідженнях І.Ковчиної, І.Шемпрух, В.Пасічника є деідеологізація, деполітизація, поліпшення якості організації та змісту навчально-виховного процесу, індивідуалізація, акцент на розвиток і саморозвиток, розширення самостійності студентів у вищих педагогічних школах.

На сьогоднішній день виділяють декілька концепцій вищої педагогічної освіти, які використовуються в роботі вищих педагогічних шкіл Республіки Польща. Зокрема, прогресивна – підготовка вчителя до розв'язання проблем професійної діяльності; персоналістична – акцент на формування особистості вчителя; загальноосвітня – засвоєння різноманітної інформації; різнобічна – надання вчителю кількох компетенцій, наукових знань і системи цінностей [7, с.170-171].

Досвід польської реформи освіти став наочним прикладом системних змін, поштовхом до яких було спільне бажання мати першокласну сучасну освіту. Цей досвід цінний для нас українців у контексті географічної та культурної цінності наших країн.

У контексті політичних та суспільних змін у Республіці Польща, впровадження ринкової економіки здійснюється реформа вищої педагогічної освіти: вищі педагогічні школи отримали значно вищий рівень автономії, право приймати частину студентів з оплатою навчання; урізноманітнися перелік спеціальностей; виникло чимало приватних вищих педагогічних шкіл. Навчання у державних закладах безкоштовне для вступників за конкурсом у межах лімітів [5, с.466-467].

Із входженням Республіки Польщі в Болонський процес продовжуються зміни в системі вищої педагогічної освіти: підготовка проводиться на двох рівнях (ліцензіат, магістр); оцінювання навчальних досягнень студентів проводиться згідно Європейської системи трансферів кредитів (ECTS); зарахування навчального року вимагає нарахування 60 кредитів, а семестру – 30; вищі педагогічні школи видають студентам по закінченню додаток, що містить перелік предметів з вказанням кількості кредитів.

Польською вищою педагогічною освітою поставлені такі завдання: адаптація системи навчання до потреб ринку праці з метою працевлаштування випускників в межах Європи; підвищення конкурентоспроможності польської вищої освіти в Європі; розвиток двоступеневого навчання; впровадження системи дипломів загальноєвропейського зразка; розвиток системи оцінювання рівня

підготовки студентів; поліпшення системи обміну студентами та викладачами з іншими країнами; впровадження загальноєвропейського змісту навчання.

У межах міжнародного співробітництва Республіка Польща підписала практично всі європейські конвенції з порівняння і визнання освітніх кваліфікацій, має великий пакет двосторонніх угод, вищі педагогічні школи здійснюють міжнародні контракти і проекти [3, с.47].

Професійна підготовка педагогічних працівників у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах (у вищих педагогічних школах) Республіки Польщі зазнає серйозної критики, зокрема вказується на недостатній рівень педагогічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, в яких здійснюється підготовка педагогів. Основні прогалини у педагогічній освіті, що виявлені в цих закладах, стосуються недостатньої кваліфікації педагогічних кадрів, які забезпечують процес професійної підготовки (Х.Беднарський, К.Дурай-Новакова, Б.Квятковська-Коваль, Ф.Шльосек), організаційних умов здійснення психолого-педагогічної підготовки (Б.Квятковська-Коваль), відсутності єдиних програм, що призводить до довільності у виборі змісту, форм та методів професійної підготовки (В.-Ч.Банак, Х.Беднарський), недостатнього поєднання теоретичної та практичної підготовки (Г.Квятковська, В.Оконь), малої кількості годин, передбачених на психолого-педагогічну підготовку (Є.Каргуль, Р.Цешинська).

Прогресуючою проблемою польської вищої педагогічної освіти є недостатня кількість висококваліфікованих викладацьких кадрів – на сьогодні на одного викладача припадає понад 20 студентів, слід зазначити, що переважну більшість викладацького персоналу вищих приватних педагогічних шкіл складають викладачі державних вищих педагогічних шкіл, а це негативно впливає на якість навчального процесу [1, с.153]. У вищих педагогічних школах однією з проблем є типове навчання, яке вимагає покращання. Сучасна система навчання вчителів у Республіці Польща критикується через недостатню міру врахування змін в освіті сучасної людини. Програма навчання вчителів на педагогічних відділеннях університету, вищих педагогічних школах головним чином налаштована на ефективність і дидактичну оперативність, а не на гуманітарну компетенцію і педагогічну культуру [2, с.231]. Розв'язання комплексу цих складних завдань потребує всебічного вивчення динаміки змін у системі вищої педагогічної освіти Республіки Польща. Досить радикальних реформ на початку ХХ століття зазнала система вищої педагогічної освіти цієї країни, звернення до досвіду зумовлено причинами, серед яких головними є такі: активізація контактів Республіки Польща з державами Західної Європи у сфері освітньої політики. Їх результатом стало запровадження близьких за ідеологічними та концептуальними основами програм реформування польської системи вищої педагогічної освіти; орієнтація Республіки Польща на висновки академічних громад розвинених країн Європи; активізація впливу освітньої політики розвинених країн на освітні програми впливових міжнародних політичних, економічних, фінансових, культурно-освітніх організацій і через них – на процеси освітніх змін у Республіці Польща.

Пошук власних моделей розвитку вищої педагогічної освіти в умовах посилення глобалізаційних впливів – процес складний і суперечливий. Він зумовлений пріоритетами, які мають всезагальний характер. Вивчення й усвідомлення суті цих пріоритетів має допомогти освітянам, політикам, теоретикам, практикам осмислити процеси, що відбуваються в педагогічній освітній галузі Республіки Польща. Вивчення досвіду реформування вищої педагогічної освіти Республіки Польща може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін у вищій педагогічній школі України, орієнтованих на її якісне оновлення та інтеграцію в європейській освітній і науковий простір.

На рубежі другого і третього тисячоліть людство шукає ефективні шляхи виживання, розв'язання глобальних проблем, зокрема екологічних, технологічних, соціальних. Провідну роль у їх розв'язанні має відігравати освіта, яка набуває нових форм, створюючи нові методи і технології, суголосні з цивілізаційними процесами.

Висновки... Таким чином, реформування вищої педагогічної освіти Республіки Польща має позитивні зрушення у напрямку інтеграції до Європейського освітнього простору. З огляду на актуальність проблеми інтеграції системи вищої педагогічної освіти України в європейський та світовий освітній простір, зростаючу роль діяльності вищих педагогічних шкіл у освітніх реформаційних процесах, що відбуваються в республіці Польща, слід враховувати досвід вищої педагогічної освіти Республіки Польща. У всьому світі прийнято тезу, що вчитель відіграє важливу роль у кожній системі освіти, а тому йдуть активні пошуки щодо реформування вищої педагогічної школи. Ця проблема є цікавою і представлена у програмних звітах, присвячених проблемі освіти в сучасному світі, обговорена на міжнародних наукових конференціях, конгресах, симпозіумах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Василюк А., Корсак К. Недержавний освітній сектор у Польщі: міфи і реалії / Алла Василюк, Костянтин Корсак // Освіта і управління. – 2003. – №3. – С.152-156.
2. Гумула Т. Особливості підготовки вчителів у Польщі / Тереза Гумула // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С.229-234.

3. Добрянський І. Приватна вища освіта України та Польщі / Ігор Добрянський // Рідна школа. – 2004. – грудень. – С.45-49.
4. Каплун А. Провідні тенденції у професійній підготовці майбутніх фахівців для сучасного ринку праці Польщі / Андрій Каплун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С.222-227.
5. Кравченко О. О. Вища освіта в Польщі в контексті Болонського процесу / О. О. Кравченко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Київ-Житомир, 22-24 квіт. 2009 р.) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. : КІМ, 2009. – С.466-473.
6. Сақун Л. Освітня система в Польщі: традиції і сучасність / Людмила Сақун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №6. – С.411-417.
7. Семенов О. Досвід професійної підготовки майбутнього вчителя рідної мови і літератури в Польщі / Олена Семенов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №2. – С.169-177.
8. Сисоева С. Напрями реалізації стандартів професійної кваліфікації / Світлана Сисоева // Шлях освіти. – 2008. – С.19-22.

Аннотація

К.Н.Биницкая

Реформирование высшего педагогического образования в Республике Польша

В статье рассматривается проблема развития высшего педагогического образования в Республике Польша, отображены общие реформы высшего педагогического образования, в частности в высших педагогических школах согласно требований Болонского процесса.

Ключевые слова: реформирование высшего педагогического образования в Республике Польша, высшие педагогические школы Республики Польша, интеграция в Болонский процесс.

Summary

К.М.Биньтс'ка

Reforming of Higher Pedagogical Education in the Republic of Poland

The problem of development of higher pedagogical education in the Republic of Poland is studied in the article, general forms of higher pedagogical education, in particular in higher pedagogical schools according to the demands of Bologna Process are depicted.

Key words: *reforming of higher pedagogical education in the Republic of Poland, higher pedagogical schools of the Republic of Poland, integration into the Bologna Process.*

Дата надходження статті:

„1” жовтня 2009 р.

УДК 373.544 (045)

О.П.БІНИЦЬКА,

кандидат економічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

Удосконалення процесу навчання при формуванні у школярів економічних знань

У статті розглянуто проблему вдосконалення процесу навчання при формуванні у школярів економічних знань в період трансформації економічної системи в Україні.

Ключові слова: *освіта, економічні знання, економічна освіта, система освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Трансформація економічної системи України, глобалізація сучасних світових процесів, демократизація суспільного життя зумовлюють зміни у різних соціальних структурах та у їх змісті. Особливо актуальними є зміни в системі освіти, в одній з найпродуктивніших сил суспільства, до завдання якої входить підготовка підростаючого покоління до праці в умовах економічних відносин, що змінюються. Перехід до ринкових відносин передбачає перетворення відносин власності, демонополізацію виробництва, формування ринкової інфраструктури, вільного ціноутворення. Принципові зміни в економіці, науці та техніці, у соціальних відносинах та суспільній думці зумовлюють нагальну необхідність формування у громадян України не тільки міцних економічних знань, а й економічної культури. Суспільство потребує, щоб кожна людина, незалежно від її фахової орієнтації, здобула гарантований мінімум систематизованих економічних знань: люди повинні розуміти сутність економічних перетворень, їх соціальні наслідки.

Головним завданням сьогодні є модернізація освіти. В основному в нас збереглася освіта індустріального періоду виробництва із притаманними йому вимогами до людини. Збереглася освіта авторитарного суспільства з відповідними суспільними відносинами. Залишилося багато інших явищ, недоліків, властивих нашому суспільству у попередні десятиліття, навіть століття. І це цілком природньо. Освіта не може бути відокремлена від суспільства. Процеси, які відбуваються в ній, так чи інакше віддзеркалюють те, що відбувалося і відбувається в суспільстві в цілому. До того ж, освіта, і це

добре, – в принципі консервативна система. Але консерватизм нашої освіти десь на порядок вищий, ніж у нормальному, традиційному демократичному суспільстві з пріоритетом прав і свобод особи. Тому, шануючи і поважаючи досягнуте, треба постійно говорити про необхідність змін і модернізації. Ми повинні налаштувати вчителя на усвідомлення потреби змін. Але недостатньо лише говорити, потрібно активно діяти.

Людство постійно перебуває у стані змін. Здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини в XXI столітті. Ми повинні домогтися, щоб у суспільстві було саме таке розуміння. Маємо готувати людину, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла, і сприяла інноваційності в суспільстві. Ми ввійшли в період, коли зміна ідей, зміна технологій, зміна знань відбувається швидше, ніж зміна поколінь. І це зумовлює нові завдання у розвитку освіти [1, с.14].

Суттєво підвищується роль економічної підготовки молоді, як однієї з умов успішного виконання професійних функцій. Закладам освіти необхідно привести процес навчання відповідно до нових вимог суспільства і його економіки. Найбільші зміни повинні стосуватися економічної освіти та виховання.

По-перше, тому що умови ринку, з одного боку, посилюють необхідність економічної освіти і виховання, з іншого – створюють умови для формування у суспільній свідомості економічних уявлень і понять, посилюють цінність економічно важливих якостей особистості.

По-друге, саме економічна наука та економічні дисципліни в школі, у педагогічному ВНЗ, в першу чергу, повинні відобразити зміни в економічній і соціальній сферах суспільства, які зумовлені переходом до ринкової економіки.

Ринкова економіка передбачає, що кожна людина, дбаючи про свій добробут, про добробут своєї родини, щоденно, протягом усього життя робить свій економічний вибір, приймає економічні рішення і відповідає за їх наслідки, покладаючись, головним чином, на власні зусилля і власний хист. Саме тому для громадян України економічні знання стають нагальною проблемою, а економіка перетворюється на одну з найпопулярніших наук.

Аналіз дослідження і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.. Проблема вдосконалення процесу навчання при формуванні у школярів економічних знань є предметом вивчення у сучасних наукових дослідженнях та в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, цією проблемою займаються вчені: С.О.Михаць, С.В.Онацька, Л.О.Плахотнікова – розкривають роль економічної освіти в розвитку української держави; Л.Б.Азимова, О.В.Аксьонова, Т.А.Жижко, О.С.Падалко, І.А.Сасова, В.І.Свистун, О.Т.Шпак та інші – висвітлюють психолого-педагогічні аспекти економічного навчання та виховання школярів.

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати важливість формування економічних знань у школярів та запропонувати нові підходи до процесу економічного навчання учнів.

Виклад основного матеріалу... Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимоги, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється, передусім, у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальній діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи [2, с.52].

Найбільшим гальмом у розвитку економічної освіти є відсутність необхідного фінансування, професійно підготовлених викладачів економіки і стандартів педагогічної освіти в царині економічної освіти і виховання. Це явище тимчасове, адже сьогодні вже можна говорити про певні здобутки та досвід у методиці викладання економіки в загальноосвітній школі та в початковій школі зокрема.

Як відомо, у педагогічному процесі великого значення набуває форма взаємодії вчителя й учня. При цьому, з боку педагога повинна переважати атмосфера терпимості, емоційного тепла, щирості, зацікавленості особистістю, справами вихованця. Завдання його полягає не в „інформуванні учнів”, а в тому, щоб передати їм певний досвід і уміння його переосмислювати з широких соціальних позицій.

Знаючи потреби сучасного суспільства у людях, які здатні творчо мислити, самостійно активно включатися у вирішення життєво важливих завдань, вихователь відповідним чином планує свою роботу та діяльність школярів. При цьому відносини з підлітками, юнаками та дівчатами вчитель буде так, щоб не блокувати їхню самодіяльність, критичність, творчість, заохочувати їхню ініціативу, активізувати їхній творчий потенціал.

Головною умовою, яка забезпечує реалізацію цих завдань, є активна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у постійному розвитку, за якої взаємини педагога з вихованцями будуються на основі „особистість – особистість”, а не „вчитель – учень”. Педагог у цьому випадку сприймає учнів як індивідуумів з неповторними особливостями та потенційними можливостями, розв'язує проблеми, які виникають разом з ними, безконфліктним способом.

Діалогічна форма спілкування превалює над монологічною. Гуманістична позиція педагога полягає в тому, що він приймає вихованців такими, якими вони є. Виключно важливим є те, що тут відсутній

шаблон, „рамки”, у які підганялась би особистість. Процес спілкування зорієнтований на отримання індивідуально значущих результатів.

Як відомо, при традиційних методах виховання найважливішими вважаються результати, до яких вчитель намагається довести весь клас з урахуванням індивідуальних особливостей кожного [3, с.45].

Важливою ланкою в роботі щодо формування економічної культури учнів молодших класів є школа, де економічні знання знаходять місце в змісті освіти. Викладання економіки в школах проводиться, як правило, за централізовано розробленими програмами. Проте труднощів і досі вистачає. І програми недосконалі, і підручники суперечливі, і соціально-економічні обставини підкидають усе нові проблеми. Зміни у змісті й структурі системи освіти мають глибинний характер і потребують суттєвих змін у підготовці педагогів, які повинні бути провідниками ідей державотворення і державного устрою.

Вже в початковій школі повинні викладатися дисципліни, які б забезпечували розвиток техніко-економічного мислення учнів, знайомство з елементарними економічними основами домашнього господарства, оволодіння знаннями економіки з формування здатностей орієнтуватись у підприємницькому середовищі, а також усвідомлення взаємозв'язку економічних і етичних процесів. Не хотілося б, щоб підприємницька діяльність учня починалася з того, щоб він давав „списувати” домашнє завдання своїм однокласникам за певну грошову суму.

Дитина щодня отримує величезну кількість найрізноманітнішої інформації, в тому числі й економічного змісту, з книжок, газет, журналів, з екрана телевізора, по радіо, спілкуючись з батьками, іншими людьми, навколишнім світом. Потрібно також враховувати й процес акселерації. Згадаємо життєву практику: від маленького школяра часом можна почути відповіді на досить абстрактні економічні запитання. Він може поставити у складне становище вчителя, будь-яку дорослу людину. Учні початкових класів часто вражають своєю точністю, правильністю, логічністю, хоча і формулюють свою думку ще на дитячому рівні. Отже, учень молодших класів є особистістю, яка знаходиться в постійному розвитку і саморозвитку, включеною в соціально значущу діяльність у навчальній і позанавчальній площинах. Ці обставини і передумови розкривають широкі психолого-педагогічні можливості для формування нового підприємницько-активного способу мислення дітей і раціональних мотивів їх діяльності в сучасному громадянському суспільстві та ринковій економіці України.

Одним із засобів формування початків економічної культури молодших школярів є підготовка та проведення комплексних навчально-економічних екскурсій на підприємства, у приватні фірми, кооперативні спілки, комерційні банки тощо. Такі екскурсії готують вчителі. Мета їх – виробити в учнів вміння розглядати й оцінювати різноманітні економічні факти і явища у взаємозв'язку, ознайомитися із практичними діями дорослих в умовах підприємницького середовища.

Варто підкреслити, що викладання економіки в молодших та середніх класах в переважній більшості шкіл на сьогодні може існувати лише в інтегрованій формі, оскільки спеціально виділити години для вивчення цього предмета на зазначених рівнях, на жаль, неможливо. Але не тільки брак вільних навчальних годин визначає необхідність поєднання економічних знань із вивченням математики, географії, історії, літератури, мови тощо. Зрозуміло, що вивчення економіки може стати потужним каталізатором для опанування іншими предметами шкільного курсу. Адже не секрет, що деякі учні (і, відповідно, сім'ї) вважають, що в майбутньому на молоду людину чекає кар'єра успішного підприємця, якому зовсім не потрібні всі ті „нудні” речі, яким навчають в школі. Інтегроване вивчення економіки дозволяє спростувати таку точку зору, сприяє підвищенню авторитету середньої освіти в цілому.

Слід зазначити, що елементи економічних знань можна інтегрувати в програму інших дисциплін по-різному. Так, наприклад, якщо на уроці української мови розглядати, як правильно написати заяву на ім'я керівника підприємства з проханням прийняти на роботу, то для цього, скажімо, вчителю зовсім не обов'язково спочатку дати дітям поняття ринку праці, охарактеризувати типи безробіття, побудувати залежність між рівнем інфляції та рівнем безробіття тощо. Отже, в цьому випадку елемент економічних знань може бути використаний без попереднього так званого „інформаційного блоку”, який вчитель доводить до свідомості учня.

Практика показує, що ступінь засвоєння знань залежить від рівня залученості учня в процес навчання та способу здобуття нової інформації. Існує багато методів та моделей навчання, але у кожній із них є свої як переваги, так і недоліки. Потрібно враховувати це та підбирати лише найефективніші прийоми, аби усі навчальні, виховні та розвиваючі завдання навчально-виховного процесу були досягнуті.

Сучасні економічні знання відображають тривалий історичний шлях розвитку економічної науки, який ніколи не був прямолінійним процесом руху від незнання до знання, від помилок до істини. Формування тих чи інших економічних поглядів та ідей завжди було об'єктивно зумовлене розвитком суспільного виробництва, соціально-економічними умовами та потребами господарського життя, інтересами суспільства, його окремих груп тощо. Водночас взаємозв'язок економічної реальності з теоретичними узагальненнями є не лінійними, а складним, багатогранним, мінливим та суперечливим,

що передбачає залучення до аналізу суспільно-політичних, культурологічних, національно-історичних, психологічних та інших факторів суспільного життя [4, с.24].

Висновки... Принципові зміни в економіці, науці і техніці, у соціальних відносинах та суспільній думці зумовлюють зміни у змісті загальної середньої освіти, вимагають знань, які б стали потребою сьогодення. Це свідчить про необхідність формування у громадян України не тільки таких рис, як діловитість, підприємливість, а найголовніше – економічної культури, а саме суспільство потребує, щоб кожна людина, незалежно від її фахової орієнтації, здобула гарантований державою певний мінімум систематизованих економічних знань.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / Василь Григорович Кремень // Професійна освіта : педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ, 2003. – Ч.4 – 568с.
2. Вища освіта в Україні : нормативно-правове регулювання / за ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : Форум 2003. – 950 с.
3. Бабич В. Т. Психопедагогіка як передумова гуманізації виховання учнів / В. Т. Бабич, В. О. Білоусова // Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДО, 1995. – С.40-45.
4. Історія економічних учень : підруч. у 2 ч. / за ред. В. Д. Базилевича. – [2-ге вид.]. – К. : Знання, 2005. – Ч.1 – 567с.

Анотація

Е.П.Биницкая

Усовершенствование процесса обучения при формировании в учеников экономических знаний

В статье рассматривается проблема усовершенствования процесса обучения при формировании в учеников экономических знаний в период трансформации экономической системы в Украине.

Ключевые слова: образование, экономические знания, экономическое образование, система образования.

Summary

О.Р.Виниц'ка

Improvement of the Teaching Process when Forming Economic Knowledge of the Pupils

The problem of improvement of the teaching process when forming economic knowledge of the pupils in the period of economic system of Ukraine transformation is studied in the article.

Key words: education, economic knowledge, economic education, system of education.

Дата надходження статті:

„14” жовтня 2009 р.

УДК 37.014.5:373.1(73)

М.А.БОЙЧЕНКО,

викладач

(м.Суми)

Особенности современной федеральной политики США в сфере управления загальною середньою освітою

В статті висвітлені особливості формування федеральної освітньої політики США протягом 1980-х років – на початку ХХІ ст. Розглянуто вплив федеральних освітніх ініціатив на функціонування американської системи загальної середньої освіти та визначені шляхи реформування управління освітою в Україні з урахуванням позитивного американського досвіду.

Ключові слова: управління, загальна середня освіта, федеральна освітня політика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Незаперечним є факт, що нині в управлінні освітою в усьому світі спостерігається поєднання централізаційних та децентралізаційних тенденцій, так званий „децентралізований централізм”. У цьому контексті пріоритетними напрямками сучасної національної освітньої політики України, як традиційно централізованої держави, у сфері реформування управління загальною середньою освітою є перехід від державного до державно-громадського управління та його децентралізація. Вважаємо, що для реалізації означених процесів важливим є вивчення досвіду країн з традиційно децентралізованою системою управління освітою, зокрема США.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми реформування управління системою загальної середньої освіти США протягом тривалого часу є предметом розгляду вітчизняних та російських науковців. Філософський, ідеологічний та політичний виміри управління освітою США знайшли висвітлення в дослідженнях В. Андрущенка, В. Жуковського, Т. Кошманової, М. Нікітіна, І. Радіонової, А. Сбруєвої. Повноваження управлінських структур різних

рівнів розглядаються Ю. Алфьоровим, І. Ветровим, Б. Вульфсоном, О. Джуринським, Н. Кнорр, М. Красовицьким, О. Літвіновим, В. Луговим, З. Мальковою, Н. Пацевко, М. Пашко, А. Сбруевою, М. Шутовою. Тенденції розвитку стратегічного освітнього менеджменту в США висвітлюються в працях І. Ветрова, О. Джуринського, К. Корсака, О. Локшиної, З. Малькової, А. Сбруевої, А. Яновського та ін.

Аналіз вітчизняної та російської порівняльно-педагогічної літератури з даної проблеми дає підставу констатувати, що цілісного порівняльно-педагогічного дослідження, в якому б була системно розглянута освітня політика федерального уряду США 80-х рр. XX ст. – початку XXI ст. зроблено не було.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення ролі федерального уряду в сфері управління загальною середньою освітою США протягом 80-х рр. XX ст. – на початку XXI ст. та виокремлення на цій основі шляхів реформування управління середньою освітою в Україні.

Виклад основного матеріалу... Система освіти США відзначається високим рівнем децентралізації, тобто прийняття освітніх рішень та відповідальність за їх реалізацію входить до компетенції штатів та навчальних округів. Повноваження федерального уряду у сфері освіти не регламентовані американською Конституцією. За висловом американського дослідника Дж. Енглера, „американська освіта є конституційною відповідальністю штатів, суспільною відповідальністю громад та моральною відповідальністю родин. Іншими словами, втручання федерального уряду в освіту країни не передбачено історично” [1, с.146-147]. Зважаючи на той факт, що на федеральному рівні неможливе пряме адміністрування освіти, діяльність федерального уряду підлягає аналізу в рамках здійснення ним стратегічного управління, тобто визначення загального стратегічного курсу освітніх реформ та забезпечення соціальної справедливості в освіті.

Трансформації, що відбуваються в освітній політиці в умовах утвердження ставлення до освіти як до одного з пріоритетних національних стратегічних інтересів, призвели до підвищення ролі федерального уряду в цьому процесі. Слід зазначити, що саме остання чверть XX століття ознаменувалася підйомом централізаційних тенденцій в управлінні освітою в США.

Під централізацією управління освітою ми розуміємо концентрацію владних повноважень в освіті в руках центральних органів державної влади. Як стверджують американські дослідники Т. Велш та Н. МакГінн, „у більшості випадків централізація являє собою свідому спробу надати кращу освіту більшій кількості людей та підвищити якість пропонованої освіти” [10, с.22]. На думку зазначених дослідників, найпоширенішими мотивами централізації управління освітою є підвищення якості освітніх послуг, що надаються навчальними закладами; надання кращої освіти більшій кількості людей; забезпечення підготовки конкурентоспроможної робочої сили; здійснення політичного контролю над освітньою системою тощо [10].

До 1960-х рр. повноваження федерального уряду в сфері управління системою загальної середньої освіти залишалися незначними. Вперше спроба розробки програми фінансової допомоги федерального уряду школі була здійснена Дж. Ф. Кеннеді, однак вона не дістала відповідної підтримки Конгресу. Президент Л. Джонсон зі своєю соціальною програмою подолав зазначений бар'єр, оскільки вона базувалася на ідеї допомоги дитині без збільшення фінансування шкіл, в тому числі приватних католицьких. На цих засадах була заснована програма „Title I”, дія якої почалась в рамках Закону „Акт про початкову та середню освіту” (Elementary and Secondary Education Act (ESEA)) а також програми допомоги дітям-інвалідам та дітям зі спеціальними навчальними потребами [2, с.16].

Разом із розширенням повноважень федерального уряду в сфері управління освітою постало питання створення окремого органу управління освітою федерального рівня. Відомство США з питань освіти, створене ще в 1867 році, спочатку входило до складу департаменту внутрішніх справ, потім – інших федеральних агентств, а з 1953 року стало найбільшим підрозділом Міністерства охорони здоров'я, освіти та соціального забезпечення. В 1979 році за підтримки Національної освітньої асоціації (NEA) урядом Дж. Картера було створено Міністерство освіти (Department of Education) [8].

Однак політика уряду Р. Рейгана, який прийшов до влади в 1980 році, була націлена на скасування Міністерства освіти та значне скорочення повноважень федерального уряду, що проявлялося, насамперед, у зменшенні фінансування федеральних освітніх програм. Республіканці виступали за роздержавлення освітньої сфери. Проте їх ідеї не знайшли суттєвої підтримки серед членів Конгресу. Згодом президент відійшов від проблем освіти, приділяючи пріоритетну увагу оборонній та економічній сферам, тому повністю скасувати управлінські повноваження федерального уряду в освіті республіканцям не вдалося [6, с.2].

До цього ж періоду належить поява абсолютно нової за своєю сутністю стратегії розвитку системи освіти. З самого початку 80-х років XX ст. були поставлені цілі покращення якості американської освіти та підвищення конкурентоспроможності працюючого населення США на світовому ринку в постіндустріальний період. У доповіді адміністрації Р. Рейгана „Нація в небезпеці” (1983 рік) були сформульовані основні акценти федеральної політики в галузі освіти – з розширення доступу до освіти на досягнення більш високої її якості для всіх учнів.

Сфера управління освітньою системою також не залишилася поза увагою авторів доповіді. В даному випадку мова йде про розподіл відповідальності за здійснення реформ. Хоча первинна відповідальність за управління й фінансування освітньої сфери належала штатам та місцевій владі, цілком конкретно була визначена й відповідальність федерального уряду. Відповідно до логіки реформ, федеральний уряд отримував нові повноваження: 1) допомога у забезпеченні навчальних потреб окремих груп учнів, а саме: обдарованих і талановитих, знедолених за соціально-економічними показниками, представників етнічних та мовних меншин, зі спеціальними навчальними потребами, з групи ризику; 2) визначення національних інтересів в освіті та допомога у фінансуванні й підтримці зусиль, спрямованих на захист та реалізацію цих інтересів; 3) пильнування національних інтересів у тих випадках, коли штати не мали змоги їх забезпечити, що стосувалося, насамперед, збору освітньої статистики та розповсюдження інформації про стан освіти в країні, організації та фінансової підтримки педагогічних досліджень, сприяння розвитку педагогічної освіти, розробки орієнтовних стандартів змісту освіти тощо [8].

В 1989 році президент Дж. Буш і національна політична еліта зібралися на історичний самміт Національної асоціації губернаторів (National Governors Association), присвячений питанням освіти, який відбувся в Шарлотсвіллі, штат Вірджинія. Менше ніж за рік після проведення самміту 1989 року адміністрація президента Дж. Буша представила новий план „Америка – 2000: стратегія освіти” (America 2000: An Education Strategy). „Америка – 2000” визначалася як „довготривала стратегія виконання національних освітніх завдань, прийнятих президентом та губернаторами” [9]. В документі наголошувалося, що „Америка – 2000” є національною стратегією, а не федеральною програмою. Ця стратегія охоплювала зміни в державних та приватних школах, „в кожній американській громаді, у кожному домі, в нашому ставленні до навчання” [9]. Стратегія мала чотири напрями розвитку: 1) розробка і впровадження національних освітніх стандартів; 2) створення нової генерації американських шкіл; 3) безперервне навчання працюючих; 4) творення освітньої громади „Америка – 2000”.

Фінансова допомога федерального уряду в рамках зазначеної стратегії була спрямована на підтримку успішних шкіл; стажування шкільних лідерів та вчителів; президентські премії за досягнення в освіті; створення 353 нових американських шкіл, орієнтованих на досягнення світових стандартів (проте в даному випадку передбачалася тільки початкова федеральна допомога); федеральні ініціативи, спрямовані на підвищення кваліфікації дорослого працюючого населення; забезпечення американських шкіл оперативним надходженням сучасної інформації тощо.

„Америка – 2000” отримала неоднозначну оцінку як серед освітян, так і серед політиків. Найбільш гострої критики серед працівників освіти зазнало національне тестування. Воно, на думку освітян, суперечило потужним традиціям локального контролю і підходам до управління, які довели свою успішність у середовищі місцевого бізнесу. Як зазначив президент Інституту Фордхема Ч. Фінн „республіканцям не подобається слово „національне”, а демократам – „тестування” [7, с.178].

Негативна реакція Конгресу на освітню стратегію „Америка – 2000” довела складність досягнення консенсусу щодо збільшення владних повноважень федерального уряду, особливо в разі зміщення акценту з федеральної підтримки окремих груп учнів на стратегію, що передбачала покращення досягнень всіх учнів (читай: державної системи освіти, а не споживачів освітніх послуг).

Незважаючи на провал стратегії „Америка – 2000”, курс на стандартоорієнтовану реформу не був припинений. Через два роки президент Б. Клінтон представив свою програму під назвою „Цілі – 2000: акт освіти Америки” (Goals 2000: Educate America Act), що також мала на меті досягнення освітніх цілей, поставлених на самміті в Шарлотсвіллі. Хоча погляди конгресменів щодо окремих питань (насамперед, національних стандартів) розходилися, план „Цілі – 2000” набрав необхідну кількість голосів і був прийнятий Конгресом у 1994 році.

Пояснюючи успіх нового плану, що на перший погляд був дуже схожий на попередній, дослідники Р. Шварц та М. Робінсон вказують на принципову відмінність у баченні суб'єкта освітньої реформи та ролі федерального уряду в ній. У документі „Цілі – 2000” суб'єктами у розробці та запровадженні національних освітніх стандартів були визначені штати [7, с.180].

Перерозподіл владних повноважень між різними рівнями управління, задекларований „Цілями – 2000”, передбачав зміни у федеральній освітній політиці. За офіційними джерелами федеральний центр в цьому контексті розглядався як партнер, що надає підтримку штатовим та місцевим органам управління у реалізації освітньої реформи, спрямованої на досягнення всіма школярами високих навчальних стандартів.

Однак думки дослідників різної політичної орієнтації щодо результатів упровадження програми „Цілі – 2000” розходяться. Очевидним фактом є недовготривалість перебування зазначеної програми в центрі уваги першої адміністрації Б. Клінтона, що було зумовлено низкою політичних причин (насамперед, втратою демократами більшості в Конгресі та Сенаті). Через це програма не дістала подальшої підтримки. Аналізуючи результати „Цілей – 2000”, М. Кіртст пропонує адміністрації „оголосити перемогу (виправдану чи ні) та далі створювати нові шляхи реформування” [4, с.206].

Дослідник стверджує, що „Цілі – 2000” сприяли розвитку стандартоорієнтованої стратегії освітньої реформи. На його думку, результатом аналізованої програми стали три ключових аспекти освітньої реформи: 1) створення академічних стандартів; 2) об'єднувальні політичні дії, такі як тестування, сертифікація вчителів, програми професійного розвитку та програми звітності; 3) реструктуризація системи управління, наділення шкіл та навчальних округів більшими управлінськими повноваженнями [4, с. 207].

Незважаючи на короткостроковість федеральної ініціативи „Цілі – 2000”, певні зміни у федеральній освітній політиці все ж таки мали місце. Можна стверджувати, що увага федерального центру була перенесена з процесу запровадження програм на якість результатів цих програм та звітність. Нова редакція освітнього Закону 1965 року „Акт про початкову та середню освіту”, що була прийнята в рамках запровадження „Цілей – 2000”, передбачала поновлення та збільшення фінансування насамперед програм, передбачених розділом закону „Title I”. Наступна редакція освітнього Закону під назвою „Акт про покращення американських шкіл” (Improving America's Schools Act (IASA)) 1994 року передбачала зменшення регулюючої ролі федерального центру та більшу гнучкість у використанні коштів [3]. Зазначений документ передбачав зовсім іншу концепцію федеральної освітньої політики: якщо в минулому федеральні ініціативи були спрямовані на надання знедоленим дітям принципової можливості отримати освіту, то тепер мова йшла про допомогу знедоленим дітям досягти однаково високих освітніх стандартів у порівнянні з іншими американськими школярами.

Таким чином, федеральна ініціатива „Цілі – 2000” та прийняття освітнього закону IASA не спричинили принципового розширення ролі федерального уряду. Проти нього виступали правоорієнтовані політики та цілий ряд освітніх теоретиків. Навпаки, більшість управлінських повноважень залишилися за штатами. В той же час курс на стандартоорієнтовану реформу не був припинений, тому подальші федеральні ініціативи розвивалися в цьому напрямку.

В 1999 році президент Б. Клінтон запропонував нову редакцію освітнього Закону „Акт про початкову та середню освіту” під назвою „Акт якісної освіти для всіх дітей” (The Educational Excellence for All Children Act), підтримкою для якого стали саме „Цілі – 2000” та IASA. За новою редакцією Закону повноваження федерального уряду стосувалися керівництва у наступних сферах: професійна підготовка вчителів, учнівська дисципліна; шкільні досягнення та запровадження федеральної освітньої політики, при цьому невиконання федеральних директив могло призвести до припинення федерального фінансування навчального округу [9, с.193].

Як і всі освітні ініціативи федерального уряду, новий законопроект дістав і підтримку, і критику. Прихильники зазначеної пропозиції вказували на збалансованість та належний ступінь федерального втручання в управління освітою (відповідальність за покращення якості освіти покладається на штати та навчальні округи, а федеральний уряд надає допомогу та сприяє реалізації даної відповідальності). Опоненти розглядуваної ініціативи навпаки стверджували, що федеральний центр нав'язує розв'язання місцевих проблем „згори”. Вони доводили, що фінансові витрати на освіту зросли, однак покращення навчальних досягнень не відбулося; федеральні програми стали розповсюджуватися на більшу кількість дітей, проте вони не зробили їх навчання кращим. В той час, як опоненти законопроекту вказували на недоцільність фінансування окремих категорій учнів, доводячи, що такі дії не призведуть до покращення діяльності шкіл в цілому, пропоненти федеральної ініціативи виступали за фінансову підтримку саме окремих категорій учнів, мотивуючи такі дії захистом інтересів дітей.

Зазначений законопроект передбачав збільшення частки федеральних коштів, однак він не призвів до суттєвих змін ні в освітній політиці взагалі, ні в ролі в ній федерального уряду зокрема.

Політичні зміни в суспільстві початку XXI ст. потягли за собою зміни і в сфері управління загальною середньою освітою. В січні 2002 року президент Дж. Буш-молодший підписав новий освітній Закон „Жодної невстигаючої дитини” (No Child Left Behind Act (NCLB)), що ознаменував значні зміни в Законі „Акт про початкову та середню освіту” з моменту його прийняття в 1965 році.

Головною метою Закону стало зменшення відставання у навчальних досягненнях усіх категорій учнів. Починаючи з 2002 року значно збільшилась частка федеральних асигнувань в освіту, а також було збільшено фінансування категоріальних програм на підтримку учнів зі спеціальними потребами.

Покращення результатів навчальних досягнень усіх категорій учнів передбачало реалізацію таких заходів: 1) запровадження високих стандартів і відповідної системи звітності; 2) проведення щорічного тестування; 3) запровадження санкцій школам, в яких навчальні результати учнів не досягли запланованих показників; 4) надання винагород школам, де відмічено зменшення відставання у навчальних досягненнях учнів; 5) запровадження програм професійного розвитку вчителів та збільшення фінансування цих програм [5].

Крім того, на відміну від попередніх освітніх законів, в рамках NCLB передбачалася більша гнучкість у використанні штатами та навчальними округами федеральних грантів. Увага розробників документу також була спрямована на розширення освітнього вибору (надання батькам інформації про результати діяльності шкіл; підтримка чартерних шкіл; інноваційні програми освітнього вибору) та

підвищення безпеки у школах (безпека вчителів, учнів; приділення уваги моральному вихованню в школах) [No child left behind].

Висновки... Проведений аналіз освітньої політики федерального уряду в сфері управління загальною середньою освітою свідчить про посилення централізаційних тенденцій, що ознаменували реформи 80-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. Проявами зазначених тенденцій стало значне розширення владних повноважень федерального центру, що відбулося протягом останньої чверті ХХ століття, а саме: 1) розширення функцій департаменту освіти; 2) збільшення кількості федеральних освітніх ініціатив; 3) збільшення частки федеральних асигнувань у сферу загальної середньої освіти.

Рекомендації... Характер управління освітою в Україні та США кардинально відрізняється, адже Україна є унітарною державою, а США – федеративною. Якщо в Україні центральним органом управління є Міністерство освіти і науки, то в США подібну функцію виконують міністерства освіти штатів. Повноваження ж федерального уряду, як було зазначено вище, зводяться до політичного керівництва, стратегічного управління розвитком системи освіти. Однак у контексті сучасних освітніх реформ в Україні, що характеризуються процесами децентралізації та переходом від державного до державно-громадського управління та вимагають перегляду ролі центрального органу управління, важливою є екстраполяція американських децентралізаційних традицій на українську систему освіти.

Отже, зважаючи на недостатність досвіду нашої молоді держави з принципових питань реформування управлінської сфери, вважаємо за доцільне взяти до уваги в процесі розробки стратегії розвитку системи освіти наступні позитивні здобутки сучасної американської системи управління загальною середньою освітою:

1. На рівні формування національної освітньої політики США заслуговує на увагу досвід проведення зустрічей національної політичної еліти з метою розв'язання нагальних питань, що виникають на складних етапах розвитку освіти. В США, починаючи з 1989 року, періодично проходять самміти президента з губернаторами штатів та національною політичною елітою освітньої спрямованості, в той час як в Україні не відбулося ні однієї зустрічі подібного формату, предметом якої виступала б освіта.

2. З метою покращення нормативно-правового забезпечення освіти в умовах розвитку демократії в Україні корисним є запозичення практики регулярного (раз на 5–7 років) редагування „Закону про початкову та середню освіту”, що дозволяє підходити до вирішення насущних питань з урахуванням швидких темпів змін в економічному, політичному, суспільному житті країни та відповідної зміни пріоритетних освітніх питань. Особливо важливим в даному контексті є перегляд в США першої частини цього Закону (Title I), яким регулюються соціальні аспекти діяльності системи загальної середньої освіти, з урахуванням динаміки розвитку суспільства

3. Важливою в умовах демократії є статистична функція федерального Міністерства освіти, що забезпечує широку участь громадськості у прийнятті освітніх рішень. Надзвичайно широке коло статистичних даних є загальнодоступним, тому громадськість має можливість швидко реагувати на актуальні освітні проблеми. В цьому контексті корисною для наслідування є публікація звітів про результати навчальної діяльності шкіл, навчальних досягнень учнів, фінансове забезпечення системи освіти тощо.

4. Управління загальною середньою освітою США має дійсно державно-громадський характер, адже як на федеральному рівні, так і на рівні штату дуже поширеною є практика впливу зацікавлених груп на формування освітньої політики. В країні функціонує велика кількість інституціоналізованих громадських рухів, що беруть участь у лобюванні окремих питань (зазвичай у вигляді конгресів), спрямованих на забезпечення соціальної справедливості різних зацікавлених груп: національних та етнічних меншин, громадян зі спеціальними потребами та ін.

Отже, дані рекомендації можуть слугувати керівництвом до дії при розробці Україною стратегії реформування управління загальною середньою освітою, однак пряме перенесення американського досвіду на український ґрунт без урахування національних особливостей нашої держави є недопустимим.

Список використаних джерел та літератури:

1. Engler J. Michigan : The State of Education Reform / J. Engler, G. Whitney // Handbook of Educational Policy / ed. by G. J. Cizek. – New York : Academic Press, 1999. – P. 129–149.
2. Hill P. T. The Federal Role in Education / P. T. Hill // Brookings Papers on Education Policy : 2000 / ed. by D. Ravitch. – Washington, D.C. : The Brookings Institution Press, 2000. – P. 11–39.
3. Improving America's Schools Act of 1994 [Electronic resource]. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1994. – URL : <http://www.ed.gov/legislation/ESEA.html>
4. Kirst M. Comment on Goals 2000 and the Standards Movement / M. Kirst // Brookings Papers on Education Policy : 2000 / ed. by D. Ravitch. – Washington, D.C. : The Brookings Institution Press, 2000. – P. 206–208.
5. No Child Left Behind Act of 2001 : Public Law 107 – 110. 115 Stat. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 2002. – P. 1425–2094.
6. Rees N. Improving education for every American child / N. Rees // Priorities for the president / ed. by S. M. Butler and K. R. Holmes. – The Heritage Foundation, 2002. – 12 p.

7. Schwartz R. Goals 2000 and the Standards Movement / R. Schwartz, M. Robinson // Brookings Papers on Education Policy : 2000 / ed. by D. Ravitch. – Washington, D.C. : The Brookings Institution Press, 2000. – P. 173–206.
8. Stallings D. T. A brief history of the United States Department of Education : 1979 – 2002 / D. T. Stallings. – Durham, NC : Center for Child and Family Policy, Duke University, 2002. – 20 p.
9. The Federal Role in Education : 1999-2000 Policy Debate Topic // Congressional Digest. – August–September 1999. – Vol. 78, Issue 8–9. – P. 193.
10. Welsh T. Decentralization of education : why, when, what and how / T. Welsh, N. F. McGinn. – Paris : UNESCO International Institute for Education Planning, 1999. – 98 p.

Анотація

М.А.Бойченко

Особенности современной федеральной политики США в сфере управления общим средним образованием

В статье раскрыты особенности формирования федеральной образовательной политики США на протяжении 1980х годов XX ст. – в начале XXI ст. Рассмотрено влияние федеральных образовательных инициатив на функционирование американской системы общего среднего образования и определены пути реформирования управления образованием в Украине с учётом положительного американского опыта.

Ключевые слова: управление, общее среднее образование, федеральная образовательная политика

Summary

M.A.Boichenko

Peculiarities of Modern Federal Policy in Secondary Education Management in the USA

The article deals with peculiarities of U.S. federal policy formation during 1980-s – beginning of the XXI century. The influence of federal initiatives on the American system of secondary education was studied and the ways of secondary education management reforming in Ukraine, taking into account positive American experience, were defined.

Key words: management, general secondary education, federal educational policy.

Дата надходження статті:

„3” квітня 2009 р.

УДК 37.013.77+371.13 (045)

В.П.ВОВК,

кандидат психологічних наук

(м.Хмельницький)

Психологічна культура як умова професіоналізму майбутнього вчителя

У статті з'ясована сутність психологічної культури вчителя та її складові компоненти. Визначені й розкриті функції психологічної культури та умови її формування в майбутніх учителів.

Ключові слова: культура, психологічна культура, професійно-педагогічна культура, професіоналізм, психологічні знання, уміння й навички, професійні здібності, психологічні якості.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У Національній доктрині розвитку національної системи освіти в Україні серед стратегічних напрямів її розбудови, які на сучасному етапі має вирішувати школа, визначені такі: підготувати до життя людину, здатну визначити власну роль у суспільному житті, а також задовольнити власні професійні інтереси. В розв'язанні цих завдань ми значну роль відводимо формуванню в студентів високої психологічної культури, яка виступає необхідною умовою постійного зростання їхнього професіоналізму, а також є однією з передумов формування нового педагогічного мислення. Адже саме недостатньою психологічною грамотністю вчителів пояснюється значна кількість помилок і упущень у їхній навчально-виховній роботі.

Прикладом таких огріхів, на думку Н.В. Чепелевої [8], є перебільшення ролі пам'яті в процесі навчання поряд із недооцінкою мислення, недемократичний стиль спілкування, який часто є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах із учнями, наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні дітей тощо.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Гуманістичний підхід у навчанні й вихованні передбачає наявність у педагогічній діяльності високого рівня психологічної підготовки. Адже неможливо оптимально виховувати й навчати, не знаючи учня, не вмюючи компетентно оцінювати просування в його розвитку. В цьому процесі вагому роль повинна відіграти висока психологічна культура вчителя як складова його загальної культури і в поєднанні з високим моральним рівнем стане важливою передумовою перебудови системи національної освіти та школи зокрема.

У педагогічному словнику С. Гончаренка культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) трактується як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають

історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини й утілюються в результатах продуктивної діяльності [3].

Велика психологічна енциклопедія визначає поняття „культура” таким чином: „Культура – це продукт мисленнєвої, духовної або художньої діяльності, в якому відображається творча сила людини. Існує три категорії поняття.

1. Сукупність матеріальних і духовних основ, які визначають конкретний період її розвитку. Виділяють культуру матеріальну й духовну...

2. Ступінь розвитку в деяких галузях знань: культура мислення, праці, мовлення, поведінки тощо.

3. Рівень соціального й ментального розвитку, властивих людині [2, с. 197].

У психологічному словнику П.С. Гуревича це поняття визначається як досягнутий людством рівень розвитку й фонд кращих результатів цього розвитку, опредметнений у формах мистецтва, науки, техніки, що стає умовою подальшого розвитку поколінь, суспільств і окремих особистостей [7].

В.І. Войтко дає таке визначення цього поняття: „Культура (від лат. cultura – освіта, догляд, розвиток) – предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства й людини, породжується й утверджується людський сенс буття...” [6, с.84].

Спільним для цих визначень є історичне надбання людства в галузі освіти, науки, техніки, мистецтва, що відображає загальний розвиток людського суспільства і є важливою умовою його подальшого розвитку.

Насамперед треба відмітити, що психологічна культура вчителя є підструктурою загальної професійно-педагогічної культури й представляє собою складний феномен, що відображає якісну спрямованість його психологічної діяльності.

Професійно-педагогічна культура як педагогічна категорія, має наукове вирішення в дослідженнях багатьох учених, більшість із яких розглядають це поняття як об’ємне й багатоаспектне. В педагогічному словнику за редакцією М.Д. Ярмаченка воно трактується як „інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і вмінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи” [5].

Аналіз понять „культура”, „професійно-педагогічна культура” дає змогу вивести на новий якісний рівень розуміння головної сутності поняття „психологічна культура вчителя”.

На думку Н.В. Чепелевої, психологічна культура – це наявність педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології й виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними в практичній діяльності – в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями... уміння студентів аналізувати свою поведінку, виявляти ті чи інші недоліки в своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних, необхідних для вчителя якостей [8].

О.О. Бодальов вважає, що психологічна культура – це „вміння розбиратися в психології інших людей, емоційно відгукуватися на їх поведінку й стан, а також застосовувати засоби впливу, що відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного з них” [1, с.81].

Цікавою в з’ясуванні сутності психологічної культури педагога є точка зору О.В. Єрьомкіна, який визначає її як ціннісно-сміслову позицію його особистості, що ґрунтується на яскраво вираженій потребі в самопізнанні й пізнанні інших людей; спосіб професійної діяльності вчителя, формування якого в цілісному педагогічному процесі відбувається на суб’єкт-суб’єктному рівні, зачіпає мотиваційно-ціннісні (сміслові), когнітивні, рефлексивні й поведінкові сфери особистості педагога й суттєво стимулює ріст професіоналізму... це розвинуте почуття емпатії, креативність учителя, прагнення до самопізнання й адекватна самооцінка... це розвинуте педагогічне мислення, пізнавальна активність учителя, його професійна самосвідомість, перцептивні здібності... [4].

Значна кількість і строкатість наведених вище позицій, теоретичних положень відкриває перспективу для пошуку й обґрунтування подальшого розроблення проблеми, зокрема в контексті психологічної підготовки майбутніх учителів, формування в них високого рівня психологічної культури.

Формулювання цілей статті... Мета статті – з’ясувати сутність психологічної культури вчителя, визначити й розкрити її функції та умови формування в майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу... Враховуючи суттєві зміни в системі вищої освіти, зумовлені приєднанням до Болонського процесу та подальшим розвитком суспільства, проблема формування психологічної культури вчителя набуває ще більшої актуальності. Така ситуація зумовлює необхідність розв’язання суперечностей між новими зростаючими вимогами, які ставляться до професійної діяльності, до самого вчителя як цілісної особистості, суб’єкта навчально-виховного процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення й саморозвитку та реальним рівнем сформованості психологічної культури й психолого-педагогічної компетентності педагога.

Спираючись на дослідження науковців [5; 8; 1; 4], поняття „психологічна культура вчителя” схематично можна зобразити таким чином (рис.1).

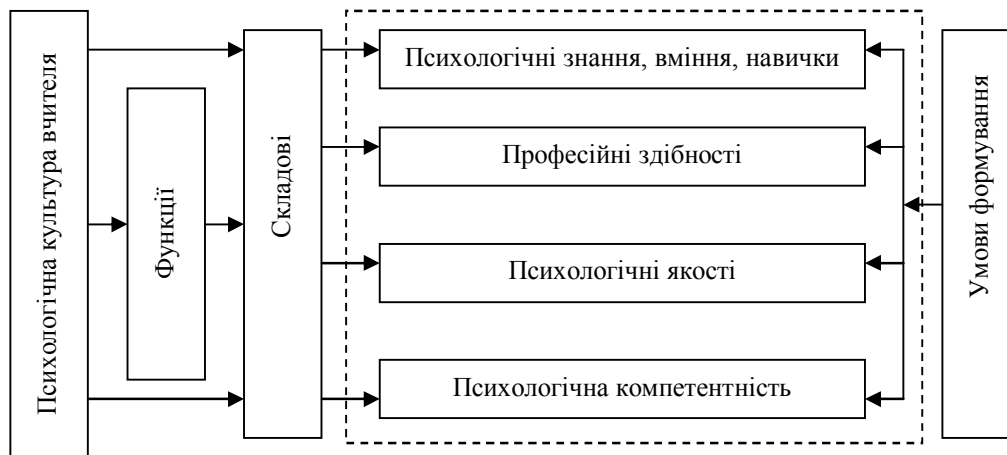


Рис. 1. Схематичне зображення поняття „психологічна культура вчителя”

Психологічна культура вчителя виконує такі функції:

– *комунікативно-регулятивну*, завдяки їй удосконалюються відношення суб’єктів педагогічного процесу, стає можливою зміна смислу соціальної взаємодії учителя й учнів, відбувається досягнення єдності в поглядах на розв’язання проблем виховання, навчання й розвитку;

– наступні дві функції – *інформаційно-конструктивна* й *пізнавально-гносеологічна* – тісно пов’язані між собою через те, що вони характеризують найважливішу сторону психологічної діяльності вчителя – можливість пізнавати дитину, отримувати й використовувати інформацію про неї, оцінювати результативність виховних впливів, здійснювати аналіз, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, виявляти гносеологічні корені явищ і забезпечувати адекватність, успішність і безпечність соціально-психологічної взаємодії. На основі правдивої інформації вчитель моделює індивідуальні програми безпечного особистісного розвитку, створює сприятливий психологічний клімат, конструює цілісний педагогічний процес;

– *креативно-прогностичну*, яка відображає внутрішню сутність психологічної культури, природу самої психологічної діяльності, носить пошуковий, творчий характер і дозволяє не тільки вивчати й констатувати факти, але й здійснювати правильний психологічний прогноз розвитку, саморозвитку й спілкування;

– *супроводу й безпеки*, продиктованої гуманістичним характером педагогічної діяльності, якій притаманні дієве піклування про дітей, розуміння їх проблем, сприйняття дитини як унікальної істоти, яка має величезну цінність, співучасть у її саморозвитку, співробітництво з дорослими (батьки, шкільний психолог, колеги). Ця функція передбачає психологічне й педагогічне забезпечення особистісного розвитку дитини на основі правдивих відомостей про її особливості.

До складових психологічної культури вчителя ми віднесли: психологічні знання уміння й навички; професійні здібності; психологічні якості; психологічну компетентність.

Психологічні знання включають знання загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, лінгвопсихології, пізнавальних психічних процесів: сприймання, пам’яті, мислення й мовлення, уяви; психічних властивостей: потреб, інтересів, здібностей, темпераменту, характеру; *психологічні уміння* – керувати пізнавальною діяльністю учнів, володіти науковим мисленням, спостерігати й аналізувати, виконувати дослідницьку роботу, враховувати вікові та психологічні особливості школярів, проектувати педагогічну діяльність, планувати, контролювати й корегувати власну діяльність й *психологічні навички* – визначення рівнів і мотивів розвитку особистості дитини, формування в неї ціннісного ставлення до пізнавальної діяльності, володіти професійно-практичними навичками навчання дисциплін освітніх галузей стандарту початкової школи, використовувати різноманітні методи, прийоми й засоби навчання та виховання, водночас виробляючи власний стиль викладання.

Професійні здібності: організаційні, комунікативні, аналітичні, інтелектуальні, креативні, перцептивні, рефлексивні.

Психологічні якості – педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічне цілепокладання, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна уява, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія.

Психологічна культура становить сукупність знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології та їх використання в практичній діяльності, здатність бачити за поведінкою дитини її

душевний стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, вибирати відповідні способи спілкування з учнем, класним колективом, грамотно впливати на психіку школяра, сприяючи його гармонійному розвитку, а також уміння аналізувати свою поведінку, виявляти ті чи інші недоліки в своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних, необхідних для вчителя якостей [8].

Опитування студентів-випускників показало, що більшість із респондентів (67,4%) добре розуміють сутність поняття „психологічна культура вчителя”, 21,3% – мають приблизну уяву про це поняття, а 12,3% студентів не змогли дати відповідь на поставлене запитання.

Що стосується сформованості психологічної компетентності у випускників, то результати виявилися такими: 13,7% студентів вважають психологічну компетентність сформованою в повній мірі, 29,2% – майже сформовано, 37,3% – сформованою частково й 19,8% – вказали на відсутність такої якості.

Такі результати вказують на те, що в руслі цієї проблеми ще недостатньо приділяється уваги формуванню психологічної культури в студентів при викладанні предметів (у першу чергу) психолого-педагогічного циклу. Тому для її розв'язання необхідно шукати нові підходи та шляхи в організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх педагогів. Адже лише шляхом усвідомленої, цілеспрямованої, планомірної та безперервної діяльності викладачів, направленої на підвищення теоретичної й практичної та психологічної підготовки студентів, майбутній учитель може стати висококваліфікованим спеціалістом із високим рівнем сформованості психологічної культури.

Поруч із цим, заслуговує на увагу думка Н.В. Чепелевої, яка вказує на те, що висока психологічна культура є запорукою творчого співробітництва вчителя з учнями, ставлення до дитини як особистості з усіма притаманними їй властивостями та якостями. Саме формування вміння розуміти інтереси й запити дитини, враховувати їх при виборі засобів впливу на учня, вироблення здатності психологічно грамотно будувати процес спілкування з школярами повинні бути в центрі психологічної підготовки майбутнього вчителя [8].

Посилаючись на дослідження О.В. Єрьомкіної [4], можна запропонувати умови, дотримання яких сприятиме успішному протіканню процесу формування психологічної культури вчителя:

1. Формування психологічної культури в системі безперервної професійної підготовки вчителя (довузівської, вузівської й післявузівської).

2. Створення оптимальних психологічних умов (у школі, педвузі, в системі післявузівської освіти) для реалізації особистісної потреби в самопізнанні й пізнанні інших людей, саморозвитку, самовихованні як передумови успішного формування психологічної спрямованості особистості, а на її основі – психологічної культури вчителя.

3. Створення в процесі вузівського навчання спеціальних умов, які передбачали б доповнення й структурування змісту психолого-педагогічних дисциплін, їх інтеграцію; розробку й реалізацію спеціальних педагогічних, психологічних і психотерапевтичних методик і технологій навчання.

4. Включення науково-теоретичної й практичної психологічної підготовки в зміст психолого-педагогічних предметів і навчально-виробничу практику, в структуру самостійної роботи з психолого-педагогічних дисциплін, в процедуру виконання випускних кваліфікаційних, курсових та інших науково-дослідницьких робіт студентів і в соціокультурний життєдіяльний простір майбутнього педагога.

5. Побудова й реалізація індивідуальних програм формування психологічної культури на основі прийняття цінності себе й інших, що передбачає включення її в особистісний контекст і в професійний образ майбутніх учителів.

6. Створення комплексу діагностичних методик, якими повинен користуватися вчитель у педагогічних цілях; цей комплекс розглядається як фонд учителя-психолога, як гнучка орієнтовна основа для подальшої самостійної роботи; він слугує фундаментом формування психологічної компетентності й психологічної культури вчителя.

7. Формування психологічної й практичної готовності вчителя до співробітництва зі шкільним психологом на основі ціннісних орієнтацій, поглядів, соціально-педагогічних позицій, теоретичної підготовленості до психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини.

Висновки...

1. Враховуючи вимоги до професійної діяльності й розвитку особистості вчителя, можна констатувати, що психологічна культура – це більш високий рівень професіоналізму педагога, досягнутий через філософське осмислення й саморефлексію педагогічної професії, це міра й спосіб творчої самореалізації фахівця в різних видах професійної діяльності й спілкування, спрямованих на психологічний саморозвиток, самопізнання й самовдосконалення та на засвоєння, передачу й створення професійних цінностей і ефективність кінцевого результату виконаної роботи.

2. Діяльність педагога з розвинутою психологічною культурою передбачає наявність різноманітних знань і вмінь (знання психології дітей, володіння психодіагностичними методиками, уміння бачити проблему, здійснювати діагностичне вивчення дітей, аналізувати й узагальнювати результати тощо), вимагає певних здібностей, прояву власної активності.

3. Висока психологічна культура вчителя створює передумови для успішного й оптимального розв'язання нагальних педагогічних проблем, а також є важливою передумовою реформування системи народної освіти й школи зокрема.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983. – С. 81.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя / О. В. Еремкина // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 59 – 66.
5. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 358.
6. Психологічний словник / [за ред. чл.-кор. АПН СРСР В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
7. Психологический словарь / [под общей науч. ред. П. С. Гуревича]. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
8. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева. – К. : „Знання” УРСР, 1989. – 32 с.

Анотація

В.П.Вовк

Психологическая культура как условие профессионализма будущего учителя

В статье выяснена сущность психологической культуры учителя и ее составные компоненты. Определены и раскрыты функции психологической культуры и условия ее формирования в будущих учителей.

Ключевые слова: культура, психологическая культура, профессионально-педагогическая культура, профессионализм, психологические знания, умения, навыки, профессиональные способности, профессиональные качества.

Summary

V.P.Vovk

Psychological Culture as a Condition of the Future Teacher's Professionalism

The essence of the teacher's psychological culture and its components have been cleared in the article. The functions of psychological culture and conditions of its forming have been defined and revealed.

Key words: culture, psychological culture, professional pedagogical culture, professionalism, psychological knowledge, skills, abilities, professional abilities, professional qualities.

Дата надходження статті:

„8” грудня 2009 р.

УДК 373.31(045)

Н.О.ГАЛАСЮК,
аспірант
(м.Хмельницький)

Проблема формування загальнонавчальних умінь молодших школярів на сучасному етапі

В статті розглядаються теоретичні засади формування загальнонавчальних умінь молодших школярів на сучасному етапі, показано їх значення для всебічного розвитку особистості дитини. Автор розглядає проблему формування загальнонавчальних умінь в онтогенезі. Проаналізовано полігамність поглядів науковців щодо класифікації та особливостей методики формування загальнонавчальних умінь молодших школярів у процесі реформування початкової школи.

Ключові слова: загальнонавчальні уміння, види загальнонавчальних умінь, етапи формування загальнонавчальних умінь.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Визначальною рисою реформування освіти в Україні на сучасному етапі є перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання та виховання, організації психологічних та педагогічних умов, що сприяють становленню індивідуальності, розвитку її внутрішніх можливостей, прагнень, потреб та інтересів. Педагогічною наукою проводиться пошук засобів, які забезпечують ефективність навчання і водночас створюють умови для самовираження, самовдосконалення у різних видах діяльності. Одним із основних завдань початкової школи є формування загальнонавчальних умінь учнів, оскільки вони є підґрунтям розвитку повноцінного сприйняття дітьми навчального матеріалу, засвоєння ними низки світоглядних, моральних, суспільно-політичних понять, формування особистості молодшого школяра в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичні основи проблеми формування загальнонавчальних умінь знаходять відображення у працях видатних сучасних психологів, дидактів, методистів. Основи психологічних закономірностей формування

навчальних умінь і навичок відображені у працях Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, Л.Занкова та ін. З точки зору психологів важливим у формуванні загальнонавчальних умінь є розробка способів та прийомів розумової діяльності (Е.Кабанова-Меллер, Г.Костюк, В.Решетніков), інтелектуальних вмінь (Д.Богоявленський, Н.Менчинська), розумових дій (П.Гальперін, Т.Тализіна, О.Раєв).

Загальнонавчальні уміння як важливий фактор розвитку особистості дитини, один із основних структурних компонентів навчальної діяльності школярів розглядається у працях В.Давидова, О.Усової, Д.Ельконіна, Г.Люблінської, А.Маркової, В.Репкіна та ін.

Дидактичний аспект даної проблеми висвітлюють у своїх працях Ю.Бабанський, С.Баранов, В.Онищук, О.Усова. У сучасній дидактиці розроблені різні підходи до класифікації загальнонавчальних умінь, створені програми їх формування, в яких уміння групуються за різними логічними основами (Ю.Бабанський, І.Лернер, Н.Лошкарьова, В.Паламарчук, О.Савченко) [1; 7].

Проблемам з'ясування шляхів, форм і методів формування загальнонавчальних умінь присвячують свої праці З.Захарчук, Н.Карапузова, О.Снісаренко, Я.Кодлюк, Н.Скрипченко, А. Супрун, Л.Спрін, Г.Селевко, Н.Бежанова та ін.

Основними досягненнями педагогічної науки є обґрунтування значення загальнонавчальних умінь для успішного оволодіння знаннями і навичками зі спеціальних предметів, визначення сутності поняття „загальнонавчальні уміння”, розробка методики їх формування.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити основні теоретичні засади формування загальнонавчальних умінь молодших школярів, показати їх розвиток в історії педагогічної думки, проаналізувати погляди сучасних науковців з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу... Проблема формування загальнонавчальних умінь молодших школярів займає особливе місце в історії педагогічної теорії та практики. Загальнонавчальні уміння мають важливе значення для всебічного розвитку особистості молодшого школяра. Процес засвоєння навчальних умінь і навичок сприяє розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів, безперервному їх вдосконаленню. Він завжди супроводжується зосередженням мимовільної уваги, вольових зусиль під час сприймання, усвідомлення прийомів застосування правил, понять, законів, які вивчаються, використанням логічних операцій, необхідністю обґрунтовувати власні практичні дії, застосовувати їх у постійних умовах та в умовах, які змінюються. Перевірка виконання завдань завжди пов'язана з подоланням труднощів, що дає змогу формувати позитивне та відповідальне відношення до навчальної праці. Діяльність молодших школярів, яка пов'язана з оволодінням навчальними уміннями і навичками, сприяє успішному розвитку учнів, їх аналітико-синтетичній діяльності, мовленнєвій культурі, пам'яті, увазі, творчій уяві, розширенню кругозору та пізнавальних можливостей, загальних здібностей, інтересів та схильностей, що в подальшому впливатиме на засвоєння більш складного матеріалу, який є необхідним у самостійній навчальній, творчій та практичній діяльності. Слід зазначити, що формування загальнонавчальних умінь включає в себе і виховний аспект. Успішність його реалізації пов'язана з дотриманням вимог навчально-виховних завдань, які є складовою змісту навчального матеріалу і методів роботи вчителя і учнів [3].

Проблема формування загальнонавчальних умінь молодших школярів займає особливе місце в історії педагогічної теорії та практики. Так, А.Дістервег обстоював використання питально-розвиваючого способу викладання з метою розвитку самодіяльності учнів, в процесі якої відбувається формування загальнонавчальних умінь, Я.Коменський пропагував використання активних методів навчання, які сприяють розвитку самостійного мислення школярів, Й.Песталоцці відстоював принцип природовідповідності у навчанні, що сприяє розвитку пізнавальних здібностей дитини, збудженню її розуму до активної діяльності, формування логічного мислення.

Вагомий внесок у розробку питання загальнонавчальних умінь зробили українські педагоги минулого. Зокрема, Б.Грінченко виділив та охарактеризував такі загальнонавчальні уміння як уміння спостерігати, оцінювати явища, уміння логічно мислити, уміння працювати з підручником. М.Пирогов у своїх працях особливу увагу приділяв умінню працювати самостійно, робити висновки та узагальнювати. Важливість для учнів вміння правильно говорити та мислити, а також уміння порівнювати розкривали Г.Сковорода та К.Ушинський. Заслужують на увагу думки і І.Франка, М.Корфа, В.Одоевського, Л.Толстого з приводу необхідності формування таких загальнонавчальних умінь, як уміння працювати з книгою, уміння робити критичний аналіз, уміння правильно користуватись елементами письма [5].

Основними досягненнями педагогічної науки є обґрунтування значення загальнонавчальних умінь для успішного оволодіння знаннями і навичками зі спеціальних предметів, визначення сутності поняття „загальнонавчальні уміння”, розробка методики їх формування.

У дослідженнях педагогів та психологів дається наукова інтерпретація видів загальнонавчальних умінь. Так, І.Підласий загальнонавчальними уміннями вважає уміння планувати свою діяльність, працювати з книгою, виділяти головне, аналізувати, порівнювати, запам'ятовувати вивчене, здійснювати самоконтроль.

Загальнонавчальні уміння, якими можуть користуватися учні під час розв'язання широкого кола задач не лише у межах одного предмета, О.Усова, А.Бобров називають уміннями „широкого перенесення”. Вони виділяють такі групи загальнонавчальних умінь як практичні уміння, оціночні уміння, уміння здійснювати самоконтроль, організаційні тощо.

Заслугує на увагу підхід до класифікації загальнонавчальних умінь Г.Селевко, який пропонує таку класифікацію загальнонавчальних умінь: уміння і навички оцінки та осмислення, уміння і навички організації, уміння і навички мислительної діяльності та уміння і навички сприйняття інформації [2].

О.Савченко виділяє чотири групи загальнонавчальних умінь, а саме: організаційні уміння, логіко-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольно-оцінні. В свою чергу, організаційні уміння передбачають уміння організувати робоче місце, орієнтуватися у часі, берегти його, планувати свої дії, прагнути завершити роботу. Загальнопізнавальні уміння поділяються на уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. До логіко-мовленнєвих умінь належать уміння зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання, запитувати і відповідати зв'язно, послідовно міркувати. Контрольно-оцінні уміння містять у собі уміння перевіряти за зразком, опорою, схемою, знати способи самоперевірки, знаходити і виправляти фактичні, логічні, стилістичні помилки, здійснювати само- і взаємоперевірку, само- і взаємооцінку. Саме така класифікація загальнонавчальних умінь подається у державних стандартах школи I ступеня [7].

У своїх дослідженнях В.Кулько та Т.Цехмістрова виділяють чотири рівні розвитку загальнонавчальних умінь. До першого належать уміння діяти лише за відомим зразком у стандартній ситуації, який включає в себе здатність сприймати знання у готовому вигляді, уміння закріплювати та застосовувати знання в аналогічній ситуації, організаційні уміння. Цей рівень носить репродуктивний характер.

Другий рівень також є репродуктивним, але дії відбуваються в умовах, що змінюються. Це відбувається на основі вибору відомих способів шляхом методу проб та помилок.

Третій та четвертий рівень розвитку умінь виявляються у продуктивних діях. Третій рівень характеризується частково-пошуковою діяльністю. До нього належать уміння осмислювати знання (здійснювати частково самостійний пошук проблеми, виділяти суттєві ознаки ситуації, які мають спільні та відмінні риси зі стандартною), закріплювати та застосовувати знання (конструювати завдання, в яких змінюються характеристики), організаційні уміння (уміння самостійно ставити мету навчальної діяльності, критично оцінювати і коректувати власну діяльність).

Четвертий рівень розвитку умінь передбачає оволодіння творчими уміннями. Він характеризується здатністю самостійно бачити проблему, формулювати її, знаходити шляхи вирішення, робити висновки, узагальнення, застосовувати оригінальні способи вирішення проблем (задач) у різноманітних ситуаціях, уміння самостійно ставити загальну мету навчальної діяльності, розробляти оригінальні плани та здійснювати їх, коректувати хід власної діяльності [6].

Для того, щоб оптимально розвивались усі зазначені рівні засвоєння загальнонавчальних умінь, потрібно застосовувати відповідні методи та прийоми.

Для ефективного формування організаційних загальнонавчальних умінь широко використовуються роз'яснення, переконання, бесіда, показ, ігрові ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправління дітей у певних діях. Вчитель повинен ознайомити школярів (особливу увагу звертати на першокласників) з їхньою партою, навчити добирати навчальне приладдя залежно від теми уроку, довести до рівня навички правильне розташування кожної речі на поверхні парти, учити працювати з підручником, зошитом, роздавальним матеріалом, біля дошки. Правильна організація робочого місця усуває побічні подразники, що заважають дитині зосередитися, сприяє оптимальному використанню часу уроку, вихованню акуратності. Оволодіння умінням орієнтуватися у часі, берегти його – одна з головних ознак культури розумової праці. Формування у молодших школярів почуття часу – складний і тривалий процес, адже час не має наочної форми, він завжди сприймається суб'єктивно. Навчаючи першокласників орієнтуватися у часі, доцільно розпочинати з вправ на його визначення з опорою на життєвий досвід. Корисно пропонувати час від часу малюнки, на яких зображено дії різної тривалості. У другому класі дітям бажано дати уявлення про тривалість однієї, трьох, п'яти хвилин за допомогою звичайних і піскових годинників. Корисні й „зворотні” вправи: попередня прикидка, що можна встигнути за певний час, і перевірка припущення практичними діями. Організаційні уміння передбачають планування навчальної роботи. На зразках власних міркувань педагог навчає дітей спочатку визначати, для чого потрібна робота, яка її мета, а потім свідомо вибирати досягнення, порівнювати, як мета впливає на результат. Планувальна функція навчального мовлення активно розвивається в процесі коментування учнями власних дій, коли відбувається випереджувальне визначення словом їх послідовності та аналізу виконання. На уроках дітям доводиться працювати з різними текстами. І найпоширенішими видами роботи з ними є складання плану і переказ прочитаного. Також дітям потрібно вчити сортувати матеріал, тобто, під час роботи над текстом учні повинні

виконувати аналітичні завдання. Ефективним прийомом, який унаочнює об'єктивну потребу в планомірних діях, є самостійна робота учнів за технологічними картками, зокрема, на уроках трудового навчання.

Важлива роль в повноцінній навчальній діяльності належить логіко-мовленнєвим умінням: зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання, запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічної обробки, зв'язно, послідовно міркувати. Надзвичайно важливо навчити дитину міркувати. Як зазначає О.Савченко, міркування – такий тип тексту, в якому з попереднього судження має впливати наступне, отже, воно являє собою ланцюжок суджень. Корисним для розвитку у дітей уміння міркувати є відгадування і складання загадок, завдання, що спонукають дитину визначати послідовність подій, явищ, стану, використання алгоритмів та різноманітних зорових опор (схем, таблиць, символів).

Ядром навчальної діяльності є індивідуальна мислительна діяльність учнів. Варто зазначити, що в основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу, тобто розкладання та об'єднання. Формувати ці пізнавальні уміння можна через зразок та просте наслідування способів роботи вчителя й товаришів.

Формування контрольно-оцінних умінь і навичок – неодмінна умова повноцінного навчання. Формування самоконтролю в молодших школярів ускладнює наївна переконаність багатьох дітей у тому, що перевірка – обов'язок вчителя і батьків, а їм самим не потрібно себе перевіряти, бо вони дуже старалися і не могли помилитися. Для успішного формування самоконтролю потрібно забезпечити у системі уроків такі умови: ускладнювати завдання в певній послідовності, використовувати зразок у тих самих умовах, у змінених, у нових; домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи, передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи; при формуванні складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми і способи їх перевірки; у виконанні тренувальних вправ передбачати спеціальні ускладнення, щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампа дій. До основних методів і прийомів формування самоконтролю відносять: поопераційне пояснення способу дій, зіставлення зі зразком, оволодіння конкретними прийомами перевірки, опора на пам'ятку, алгоритмічний припис, взаємоконтроль, диференційований підхід учителя до виправлення помилок, матеріалізація навчальних дій під час контролю [7].

Висновки... Аналіз історико-педагогічної літератури, сучасних досліджень педагогічного спрямування свідчать про те, що ця проблема складна та багатогранна. У сучасній науці та практиці накопичений значний досвід по формуванню загальнонавчальних умінь молодших школярів: дана інтерпретація видів загальнонавчальних умінь, виділено чотири рівні їх засвоєння, з'ясовано шляхи їх формування. Від успішного формування загальнонавчальних умінь залежать дієвість знань, підготовленість учнів до самоосвіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
2. Бежанова Н. Л. Развитие готовности учителей в последипломном педагогическом образовании к формированию оценочных умений младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бежанова Наталия Леонидовна. – К., 2007. – 178 с.
3. Дмитриев А. Е. Повышение эффективности педагогического руководства процессом формирования у школьников умений и навыков / Дмитриев А. Е. // Методы руководства творческой познавательной деятельностью учащихся в обучении. – М. : МГПИ, 1980. – 188 с.
4. Кодлюк Я. П. Формування уміння вчитися. Навчання і виховання учнів 1 класу: методичний посібник для вчителів / Кодлюк Я. П. / упор. Савченко О. Я. – К. : Початкова школа, 2002. – С.60-77.
5. Колесник І. О. Формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів у народній школі кінця XIX – початку XX століття : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Колесник Ірина Олексіївна. – Харків, 2004. – 192 с.
6. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться / Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. факул-тів] / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

Аннотация
Н.А.Галасюк

Проблема формирования общеучебных умений младших школьников на современном этапе

В статье рассматриваются теоретические основы формирования общеучебных умений младших школьников на современном этапе, показано их значение для всестороннего развития личности ребенка. Автор рассматривает проблему в онтогенезе. Проанализировано полигамность взглядов ученых на классификацию и особенности методики формирования общеучебных умений младших школьников в процессе реформирования начальной школы.

Ключевые слова: *общеучебные умения, виды общеучебных умений, этапы формирования общеучебных умений.*

Summary
N.O.Galasiuk

The Problem of Formation of General Educational Skills of Primary-School Pupils at the Modern Period

Theoretical bases of formation of general educational skills of primary-school pupils at the modern level are studied in the article; their meaning for universal development of a child's personality is shown. The author studies the problem of formation of general educational skills in the ontogenesis. The polygamy of the views of scientists as for the classification and peculiarities of methods of formation of general educational skills of primary-school pupils during the process of reforming of primary school is analyzed.

Key words: *general educational skills, kinds of general educational skills, periods of formation of general educational skills.*

Дата надходження статті:

„10” вересня 2009 р.

УДК 378.112 (045)

О.М.ГАЛУС,
доктор педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Адаптація майбутніх учителів за умов навчання у ступеневому ВНЗ: управлінський аспект

У статті розглянуто сутність процесу адаптації майбутніх учителів за умов навчання у ВНЗ. Проаналізовано підходи до трактування процесу адаптації особистості науковими школами, ученими. Розкрито сутність педагогічного управління процесом адаптації.

Ключові слова: *процес адаптації, професійна і дидактична адаптація, педагогічне управління процесом адаптації.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури підтверджує складність і багатоаспектність адаптації особистості та доводить необхідність застосування системного підходу до визначення шляхів і умов успішної адаптації особистості в процесі організації навчання у ВНЗ. Термін „адаптація” вперше став вживатися в біологічній, медичній і психологічній літературі, де він означав зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників.

У загальному вигляді *поняття адаптації* у суспільних науках означає пристосування організму до змінних умов соціуму і внутрішнього середовища. „Адаптація (від лат. *adapto* – пристосуюю) – пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища”. Поняття адаптації універсальне, воно відображає всезагальну властивість живої матерії пристосовуватися до умов середовища, що означає стосовно до людини неперервне удосконалення, розвиток як всього суспільства, так і окремо взятої людини. На сьогодні актуальною проблемою є забезпечення ефективного педагогічного управління процесом адаптації майбутніх учителів за умов навчання у ступеневому ВНЗ. Успішна адаптація студентів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні спонукає їх до навчання не лише у студентські роки, але й упродовж всього життя.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз сутності процесу адаптації особистості за умов навчання у ВНЗ, з'ясування підходів до її трактування науковими школами, ученими, а також особливостей педагогічного управління цим процесом.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Процес адаптації особистості має міждисциплінарне значення, а тому досліджувався ученими у біології (П.Анохін, М.Бернштейн, І.Сеченов, І.Павлов, Г.Сельє, З.Фройд, Е.Майер, Ф.Меєрсон), філософії (В.Кремень, В.Лутай, Г.Царегородцев), соціології (Д.Андреева, М.Лукашевич, В.Москаленко), психології (Б.Асмолов, Г.Балл, Л.Виготський, А.Петровський, В.Семиченко), педагогіці (М.Дьяченко, І.Зязюн, О.Мороз, А.Новодворскіс, Н.Ничкало [19]). Теоретичний аналіз процесу адаптації особистості представлено у працях учених Б.Ананьева, В.Асеева, В.Семиченко [22] та ін.

Саме розвиток людини, що є наслідком задоволення, зростання, підвищення потреб, є кінцевим результатом і метою адаптації, тобто під пристосуванням людини слід розуміти перш за все її розвиток. Однак більшість дослідників С.Артемов [3], В.Безносиков [4], А.Русалінова [7], С.Дмитренко [9], Т.Кончанін [15], Л.Шишкіна [24] визначають адаптацію з допомогою термінів пристосування, освоєння, взаємодії, входження, вживання. При цьому необхідні пускові механізми даного процесу пояснюються зміною середовища, потраплянням індивіда в нове середовище, а також змінами, які відбулися в самому індивіді в результаті хвороби, втрати функції (Т.Вершиніна [8], Є.Антосенков, Л.Шишкіна [24] та ін.).

В соціологічному плані адаптація є процесом „входження”, „вживання” людського індивіда в деяку цілісну систему соціальних відносин і зв'язків. В психологічному або індивідуальному плані адаптація є тривалим процесом зміни станів суб'єктів, розпочинаючи зі стану стабільності та деякого встановленого режиму життєдіяльності в даному соціумі і закінчуючи аналогічним станом в іншому середовищі (Т.Кончанін [15]).

Таке розуміння процесу адаптації не розкриває його сутності як суспільно-історичного процесу, обмежує адаптацію межами адаптації новачка, мігранта. Немає певної думки про терміни, повноту, межі адаптації, труднощі зі зміною адаптації (В.Безносиков [4], Т.Вершиніна [8], С.Дмитренко [9], Е.Камишев [12], Л.Шишкіна [24]). Адаптація фактично зводиться до елементарного акту *звикання*, результатом якого є досягнення стану „динамічної рівноваги”, психологічним відображенням якого не виступає *суб'єктивний стан задоволеності*. Рано чи пізно людина, в тій чи іншій формі „включиться”, „освоїться”, „присотосується”, але до адаптації це не буде мати ніякого відношення. Якщо результатом звикання є досягнення стану динамічної рівноваги, то адаптація, навпаки, спрямована на руйнування цієї рівноваги, адаптація постійно обумовлює наявність „зони найближчої дії”. Механізм звикання (відвикання) включається по мірі необхідності і дозволяє людині зекономити фізичні та психічні ресурси в стандартних ситуаціях (наприклад, стереотипи спілкування). Адаптація ж – це внутрішньо мотивований процес, який характеризується в кінцевому результаті прийняттям або неприйняттям розвиваючою особистістю зовнішніх і внутрішніх умов існування, а також активність особистості зі зміни цих умов в бажаному напрямі.

Часто змішування понять адаптація і звикання обумовлено не стільки їх подібністю, скільки традиційним вивченням адаптації „новачка” (С.Артемов [3], В.Безносиков [4], М.Будякіна [7], Ю.Толстова [11], В.Немченко [13]). Адаптація новачка, а особливо так звана первинна адаптація (В.Безносиков [4], С.Дмитренко [9]), проходить в умовах, коли порушується встановлений спосіб задоволення основних потреб (зміна місця проживання, навчання, роботи, соціального становища, прийняття нової соціальної ролі тощо), при цьому виникає стан гострої незадоволеності множинністю раніше не фіксованих потреб, що веде до різкого падіння рівня адаптації.

У змістовому плані засвоєння дисциплін у ВНЗ М.Іванов і О.Черемнов виділяють три періоди в адаптації студента: попередній, загальнонауковий, предметно-спеціальний. В особистісному плані цікавими є висновки В.Кондратової, яка за часом в адаптації студента ВНЗ виділяє три фази: початкова фаза, як відповідна психічна реакція організму на нові умови ВНЗ, для різних індивідуумів має різну тривалість, але в основному закінчується в середині першого семестру; друга фаза включає перебудову пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру; третя фаза характеризує настання періоду усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосувальних реакцій. У більшості студентів він завершується до кінця першого курсу, але у 30-35 % студентів адаптація до навчального процесу на цьому рубежі не настає [14, с.27-29].

У психофізіологічному плані аналіз адаптації дає К.Сантросян, який виділяє три етапи в процесі адаптації першокурсника. Перший – гострий етап адаптації, який спостерігається на початку навчального року і характеризується поганим функціональним станом студента (втомою від складання випускних і вступних іспитів, емоційною напругою, викликаною новизною умов ВНЗ). Другий етап включає екзаменаційний стрес першої сесії з емоційною напругою та погіршенням функціонального стану, і третій етап (в динаміці) – при подальших іспитах, коли індивідуально-психологічна напруга зменшується.

У такому підході до виділення етапів процесу адаптації першокурсників нашу увагу привертає деталізація критеріїв, коли за основу береться динаміка емоційних станів і реакцій студента на стресові соціальні умови. Через брак часу на детальне переживання сприйнятого в людини знижується емоційний тонус, що призводить до стресу. На думку учених, граничних стресових станів варто уникати в звичайному житті й у спілкуванні, особливо в процесах виховання. І, оскільки незміцнілій психіці, що розвивається, протипоказані форми і види дистресів у навчанні, важливо уникати стресових ситуацій за рахунок раціональних умов належної організації навчального процесу на основі відповідної психолого-педагогічної підготовки викладача [5, с. 15].

Ми розглядаємо *адаптацію* як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом. Метою процесу адаптації є адаптована до соціуму особистість, яка не лише реагує на зовнішні зміни, а бере активну участь у виробленні адаптивних механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Виникає педагогічна необхідність об'єктивного аналізу психологічного набуття особистістю суспільно-історичного досвіду. У будь-якого індивіда, на думку О. Леонтьєва, цей процес активізується механізмами формування індивідуального досвіду, загальними для всіх людей [17]. Отже, у

педагогічному процесі соціальна адаптація включає приведення індивідуальної та групової поведінки відповідно до системи норм і цінностей, яка панує у даній соціальній і професійній групі.

Разом з тим, соціальний аспект процесу адаптації до ВНЗ включає всі сторони спілкування студента і, якщо це майбутній педагог, то його педагогічну діяльність, до якої він залучається з моменту зарахування у ВНЗ. „Адаптація, – як справедливо зазначає К.Платонов, – найбільшою мірою залежить від колективу, проявляється у колективі і через колектив” [20, с. 74]. Вступивши до ВНЗ, студенти вливаються в академічну соціальну групу, яка характеризується не лише особливими умовами життя, праці, побуту, децю іншою соціальною поведінкою, психологією, але й системою ціннісних орієнтацій і обов'язків, пов'язаних з майбутньою педагогічною діяльністю. З огляду на це соціальна адаптація – це не лише звикання до особистісного середовища і до колективу ВНЗ, що включає ознайомлення з настановами, нормами, цінностями даного колективу, але й формування стосунків і вироблення власної позиції щодо зазначених вимог, цінностей і норм входження в систему відносин даного колективу.

На думку С.Артемюка, соціальна адаптація є специфічним суспільним явищем, в основі якого лежить взаємодія між суспільним суб'єктом і соціальним об'єктом – умовами його суспільного буття [3, с.135-148]. Суб'єктом соціальної адаптації є людина, особистість як індивідуальне буття соціальних відносин. Об'єктом адаптації особистості виступають соціальні умови, які включають матеріальні і соціальні компоненти. Отже, соціальна адаптація – це складний процес, сповнений суперечностей, де пристосованість особистості до нового оточення веде до певних зрушень її внутрішніх властивостей, індивідуальних особливостей [18, с.115-116].

У системному плані процес адаптації особистості в умовах ВНЗ важливо розглядати з опорою на всі змістові сторони її навчальної і наукової діяльності, спілкування, а також у контексті розвитку її свідомості й ціннісних відношень. У міру дорослішання особистості адаптація її до навчання у ВНЗ протікає легше внаслідок відвикання від шкільних методів навчання, але є інший важливий бік проблеми – *професійна адаптація*. Щодо процесу професійної адаптації індивіда до ВНЗ в психолого-педагогічних дослідженнях немає єдиної точки зору. Хоча одні дослідники вважають, що процес профадаптації починається безпосередньо на виробництві, з початком трудової діяльності, інші вчені доводять, і ми згодні з даним твердженням, що суттєві елементи цього процесу формуються вже у загальноосвітній школі. Проте саме у ВНЗ в процесі адаптації студентів відбувається інтенсивне змістове і творче залучення їх до обраної професії, тому особливості поведінки студентів у сфері педагогічної діяльності визначають ступінь адаптації їх до професії. Найбільш чітким показником рівня особистісної адаптації до своєї професійної ролі є зв'язок життєвих планів особистості з тією професією, яку вона опановує у ВНЗ.

Аналіз ставлення студентів до обраної професії свідчить, що в основі процесу особистісної адаптації можуть лежати причини не лише професійного плану, але й соціального, пов'язаного з прерогативами працівників даної галузі, новою соціальною позицією, можливостями задоволення актуальних потреб.

За даними соціологічних досліджень, проведених В.Шубкіним, М.Титмою, М.Руткевичем та ін., можна стверджувати, що у значної частини молоді не сформоване достатньо чітке уявлення щодо обраної професії, переважає орієнтація на певний тип ВНЗ і навіть на конкретний заклад, який дає, на думку молоді, більше шансів увійти в дану соціально-професійну групу. Близько 50 % студентів першого курсу ряду ВНЗ не мають уявлення про зміст та умови майбутньої професійної діяльності [10]. Згідно з даними, від 20 до 30 % вступників до ВНЗ – це молодь, яка обрала той чи інший факультет і ВНЗ через випадковий збіг обставин та з мотивів, не пов'язаних з інтересом до певної спеціальності. Виникає розбіжність між прагненнями, життєвими планами і їх здійсненням, що має негативний вплив на особистість і веде до зниження ефективності процесу її адаптації до навчальної діяльності у ВНЗ. Багато дослідників (В.Брудний, Є.Павлютенков та ін.) у процесі адаптації студентів молодших курсів ВНЗ розрізняють адаптацію до навчальної та майбутньої професійної діяльності як два взаємозалежних елементи загальної системи індивідуально-адаптаційного процесу.

Психологічний бік соціальної адаптації особистості у ВНЗ відіграє важливу роль в загальному процесі професійного розвитку студента, від чого вирішальною мірою і будуть залежати результати його навчальної роботи. Тому Д.Андреєва, А.Новодворскіс та ін. виділяють у професійній адаптації й адаптацію *дидактичну*. Цей аспект процесу адаптації пов'язаний з особливостями пристосування особистості до нової системи навчання в умовах меншого зовнішнього педагогічного контролю за засвоєнням набагато більшого обсягу знань у порівнянні зі школою, з посиленням самостійної підготовки [2].

Важливою умовою педагогічного попередження дезадаптації першокурсників в процесі навчання у ВНЗ є аналіз і діагностика виникнення труднощів особистості, її можливостей в опрацюванні інформації, пов'язаної з навчальною діяльністю. Їх невирішеність нерідко служить безпосередньою причиною різних порушень в упорядкуванні соціально-комунікаційних стосунків першокурсників як з викладачами і кураторами, так і в умовах академічної (навчальної) групи. В цьому контексті важливим є дослідження Ю.Александровського, яке показує, що існує залежність адаптованої діяльності від повноти наявної в

людини інформації і, відповідно, залежність психічної дезадаптації від нестачі інформації. Причиною відсутності необхідної інформації або неможливості її використання, що призводить до психічної дезадаптації людини, можуть бути різноманітні біологічні та соціально-психологічні чинники.

Важливою дидактичною умовою сприйняття необхідної інформації та її опрацювання є елементи новизни, які вона включає. Саме це багато в чому визначає активність людини в тій чи іншій навчально-службовій ситуації. В умовах, позбавлених новизни, при монотонній і одноманітній діяльності спостерігається нібито перенасичення нею. При цьому функціональна активність бар'єра психічної адаптації особистості падає нижче рівня, який забезпечує напругу, і посилюється „автоматизована” психічна активність. Тому для підтримання цього рівня в будь-якій діяльності в межах навчальних занять повинні існувати новизна і непередбачуваність надходжуваної інформації. У цьому певною мірою полягає деякий парадокс. З одного боку, людина прагне відносного адаптованого спокою, а з іншого – для її активної життєдіяльності необхідне постійне порушення досягнутого (врівноваженого) спокою [1].

Таким чином, можна припустити, що викладачеві необхідно так будувати свої навчальні заняття, щоб в особистості студента виникала достатня розмаїтість емоційних станів. Саме емоційні стани багато в чому формують адекватну адаптивну поведінку людини, її почуття і настрої, створюють своєрідність зацікавленого суб'єктивного ставлення до дійсності. На цьому фоні істотно полегшується або, навпаки, ускладнюється та чи інша діяльність, яка включає вироблення адекватних мотивів різних учинків, вибір мети і шляхів їх успішної реалізації, нарешті, здійснення особистістю наміченого плану дій.

Важливим чинником цілеспрямованої професійної адаптації першокурсника є його спілкування з іншими людьми. Він постійно потребує соціальних контактів, співпереживання, задоволення потреби в спілкуванні. Як зазначав Д.Узнадзе, в кожен даний момент у психіку людини проникає з навколишнього середовища і переживається з достатньою ясністю лише те, що має місце в руслі її актуальної настанови. Саме тому, що навчальна діяльність об'єктивно посідає одне з провідних місць у системі життєдіяльності першокурсника, педагогічно важливо враховувати і соціально-комунікативні особливості дезадаптації до системи навчання. Враховуючи, що першокурсники починають свою діяльність у новій для них педагогічній системі, відмінній за своєю метою, завданнями, вимогами, методами навчання і засобами соціальної комунікації від середньої школи, яка для більш успішного „входження” в нове соціальне середовище потребує опанування новими видами діяльності (навчальною і науковою), від викладачів ВНЗ і кураторів академгруп вимагається вивчення труднощів, які виникають у цьому процесі, визначення шляхів їх усунення.

Таким чином, теоретичний аналіз літератури з проблем адаптації виявив комплекс соціальних і навчально-освітніх труднощів процесу її здійснення. Вони пов'язані з невідповідністю випускників середньої школи до основних видів навчальної, організаційно-комунікативної діяльності у ВНЗ. Зазначені вище труднощі є різними за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані з недостатньою підготовкою, дефектами виховання вчорашніх абітурієнтів у сім'ї і школі, треті – виникають через недостатню професійно-педагогічну майстерність викладачів і кураторів. У багатьох працях, присвячених проблемі педагогічної і соціально-психологічної адаптації, увага спрямовується на виявлення особистісних труднощів навчання самого першокурсника. Однак не можна не погодитися з тим, що його адаптація залежить від особистості викладача. Величезний вплив на життя і діяльність студентів має адаптація до нового мікросередовища, побутова, академічна, загальнонаукова адаптація. В період адаптації саме особистість студента активно долає і розв'язує найбільші труднощі.

Інший бік цієї ситуації полягає в обрентуванні викладачами і кураторами найбільш ефективних шляхів педагогічно доцільного подолання труднощів адаптації. Зведення процесу особистісної адаптації у ВНЗ лише до умов „приспосовування” особистості до незвичних, нових, невідомих раніше форм організації навчання, а також до методів навчання, які спричинюють особисті незручності в навчанні, навряд чи дозволить системно будувати навчальний процес. На думку багатьох дослідників, основною причиною, що заважає першокурсникам активно ставитися до навчального процесу, успішно навчатися, у строк якісно готуватися до занять, є відсутність у них необхідних прийомів і навичок самостійної навчально-пізнавальної роботи.

Процес адаптації майбутніх учителів у системі ступеневої освіти потребує системного педагогічного управління з боку його суб'єктів: адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі, куратори. А.І.Прокопенко [21] з'ясовує зміст базових понять об'єкт і суб'єкт управління в педагогічній системі, визначає, що науковий напрям управління в педагогічній системі має об'єкт – організовану діяльність викладачів та студентів у цій системі, і предмет – механізм процесу навчання, який полягає в управлінні навчальною діяльністю. Педагогічне управління розглядається як управління всією сукупністю педагогічних процесів (навчання, виховання, соціалізація особистості). У педагогічній системі ВНЗ діють два види управління – соціальне і педагогічне. Соціальне управління розглядається ученими як зовнішній вплив на систему, а педагогічне – внутрішній. Соціальне управління, здійснюючи вплив через той чи інший компонент, перебуває у тісному взаємозв'язку із педагогічним управлінням у системі ВНЗ.

Під педагогічним управлінням ВНЗ розуміють сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління, спрямованих на створення необхідних умов для організації ефективного навчально-виховного процесу і реалізації цілей ВНЗ. Теорія управління навчальним закладом, в т.ч. педагогічного управління професійною підготовкою фахівців у ВНЗ, досягла рівня узагальнення і систематизації теоретичних та емпіричних положень і фактів порівняно недавно – лише в середині 80-х років ХХ століття.

Під педагогічним управлінням процесу адаптації студентів в системі ступеневої освіти будемо розуміти сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку адаптивних здібностей студента до навчання та нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ та професійної й особистісної самореалізації у майбутньому. Управлінські впливи повинні спрямовуватися на запобігання та усунення дизадаптаційних явищ у процесі навчання та професійного становлення майбутніх фахівців.

Під науковими засадами досліджуваної проблеми розуміємо теоретично обґрунтовані та об'єктивно зумовлені мету, завдання, закономірності, принципи, функції, структуру, зміст та методичне забезпечення педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти. При розгляді особливостей педагогічного управління освітніми процесами найбільше акцентують увагу на таких підходах: конкретно-історичний, системно-структурний, комплексний, аспектний, взаємодії, цільовий.

Розгляд різноманітних підходів до визначення закономірностей дає змогу зазначити, що суттєво важливо для такої соціальної системи як ВНЗ розкриття зв'язків в результаті проходження певних процесів у закладі, які динамічно змінюються у просторі і часі. Це потребує встановлення зв'язків між внутрішніми процесами з одного боку та внутрішніми і зовнішніми процесами – з іншого. Під закономірностями управління навчальним закладом Є.М.Хриков розуміє „стійкі залежності, зв'язки між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними процесами й умовами, між компонентами процесу управління та навчально-виховного процесу, між компонентами процесу управління” [26, с.363]. На нашу думку, ефективність педагогічного управління процесом адаптації особистості в системі ступеневої освіти забезпечується за умов дотримання таких закономірностей педагогічного управління: а) всебічності та повноти використання наукових положень; б) єдності цілей ВНЗ з цілями педагогічного управління процесом адаптації студентів; в) неперервності педагогічного управлінського впливу у процесі адаптації студентів; г) прогнозованості керівництва ВНЗ; д) взаємодії керуючої та керованої підсистем; е) визначальної ролі людського чинника в педагогічному управлінні процесом адаптації особистості; є) поєднання централізму із ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації педагогічного управління; ж) оптимального співвідношення об'єктивно необхідних стратегічних і оперативно-поточних завдань педагогічного управління процесом адаптації; з) забезпеченості суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявності достатньо постійного інформаційного зворотного зв'язку.

Щодо принципів педагогічного управління процесом адаптації особистості в системі ступеневої освіти, то їх ми об'єднуємо у такі групи: методологічні, педагогічні, організаційні. Група методологічних принципів пронизує всі структурні елементи педагогічного управління процесом адаптації, являючись об'єктивним фундаментальним підґрунтям його успішного функціонування. Група педагогічних принципів об'єднує провідні фундаментальні положення, які виходять із закономірностей, умов і вимог, пов'язаних з педагогічним управлінням процесом адаптації особистості. Групу організаційних принципів визначали процеси, пов'язані з педагогічним управлінням і організаційною структурою процесу адаптації особистості в системі ступеневої освіти як в цілому, так і окремих її компонентів.

Управлінська педагогічна діяльність з адаптації майбутніх учителів має циклічний цілеспрямований характер. Цикл педагогічного управління – це період часу від постановки мети управління до її реалізації. Оскільки педагогічне управління адаптацією здійснюється на певному етапі (ОКР), для якого визначена мета, то можна говорити про цикли педагогічного управління з тривалістю навчального року, ОКР. Якщо загальною метою педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів є адаптована до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ особистість, то цикл педагогічного управління становитиме весь період навчання у ВНЗ.

Всебічне розуміння сутності циклу управління адаптацією майбутніх учителів неможливе без урахування із функцій педагогічного управління (від лат. *functio* – виконання, звершення – діяльність, обов'язок, робота; призначення) [23, с.901]. Управлінський цикл є сукупністю функцій управління, які взаємодіють, послідовно змінюють одна одну і підпорядковані одній меті. Функції педагогічного управління – це види управлінської педагогічної діяльності, які чітко відокремлюються за ознакою часу, етапу їх здійснення, спрямованістю на забезпечення розвитку ВНЗ. Щодо функцій педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів, то доречно визначити такі: цілепокладання, планування, регулювання, організації, координації, адаптації, оптимізації, переходу з одного режиму на інший, стабілізації, обліку, контролю, аналізу.

Щодо *методів* педагогічного управління, то найчастіше зустрічаються такі його трактування: спосіб впливу керуючої системи на керовану; система дій з організації відносин у колективі; взаємопов'язана система прийомів впливу на навчально-виховний процес; спосіб взаємодії суб'єкта і об'єкта педагогічного управління; система прийомів реалізації цілей, принципів, змісту управління; способи реалізації функцій управління та ін. Ефективним з позицій педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів є вивчення передового досвіду, моделювання, вербальні (індивідуальні: консультація, бесіда; колективні або групові: інструктаж, нарада, засідання, збори), порівняння, анкетування, інтерв'ювання, виготовлення друкованих матеріалів (збірники, статті, газети, методичні поради) тощо.

Засобами педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів (різноманітні матеріали і знаряддя педагогічного процесу, завдяки яким успішніше і за короткий час реалізовувалися визначені цілі управління) є відображення інформації (ілюстративні – графіки, гістограми, таблиці), техніко-технологічні засоби (комп'ютер, телебачення, мультимедійне проектування, радіо) та *прийоми* (переконання, пояснення, навчання).

Враховуючи основні наукові підходи до визначення етапів управління процесами у ВНЗ, можна визначити такі основні *етапи* педагогічного управління процесом адаптації студентів: планування (проектування, моделювання); прогнозування; мотивація суб'єктів і об'єктів управління; організація; контроль (оцінювання і корекція); впровадження результатів педагогічного управління. Представлені етапи педагогічного управління процесом адаптації особистості в системі ступеневої освіти відображають основні його функції та управління процесами у ВНЗ в цілому. Впливає необхідність у розробці науково-обґрунтованої теоретичної моделі структури педагогічного управління процесом адаптації студентів у системі ступеневої освіти та створення науково-методичного центру, який би забезпечив впровадження системи педагогічного управління у ВНЗ з досліджуваної проблеми.

У *моделі* структури педагогічного управління адаптацією особистості в системі ступеневої освіти представлено такі складові: мета, науково-управлінський, змістовий, технологічний (організаційний і методико-практичний) аспекти досліджуваної проблеми і результат. Метою визначено цілеспрямований ефективний управлінський вплив на процес адаптації студентів в системі ступеневої педагогічної освіти. Результатом досліджуваної проблеми у моделі є професійно адаптована особистість майбутнього фахівця. Головними учасниками педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів виступають суб'єкти (адміністрація ВНЗ, працівники деканату, викладачі і куратори) та об'єкти управління (студенти). Від їх активної взаємодії залежить ефективність педагогічного управління процесом адаптації.

Висновки...

1. Складність дослідження процесу адаптації особистості обумовлено його унікальністю та міждисциплінарним значенням.

2. Різноманітність аспектів дослідницького розгляду проблем адаптації особистості у ВНЗ зумовлює розходження в підходах до визначення змісту самого поняття, форм і методів його успішного педагогічного здійснення.

3. Ефективне педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти забезпечується завдяки дотриманню наукових засад: підходів, закономірностей, принципів, циклів, функцій, методів, засобів, прийомів, етапів та організаційно-педагогічних умов.

Список використаних джерел та літератури:

1. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Юрий Анатольевич Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
2. Андреева Д. А. Влияние адаптации студентов на учебную активность / Д. А. Андреева // Проблемы активности студентов. – Ростов н/Д : РГУ, 1975. – 165 с.
3. Артемов С. Д. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии / С. Д. Артемов // Тезисы докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. [„Молодежь и труд“]. – М. : Молодая гвардия, 1970. – С. 135–148.
4. Безносиков В. Н. Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / В.Н.Безносиков. – М., 1986. – 22 с.
5. Бенедиктов Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Борис Андреевич Бенедиктов, Сергей Борисович Бенедиктов. – Минск : Вышэйш. школа, 1983. – 224 с.
6. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Ленинград: Наука, 1988. – 270 с.
7. Будякина М. П. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятиях / М. П. Будякина, А. А. Русалинова // Социальная психология и социальное планирование / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Бодалева. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1973. – С. 92–97.
8. Вершинина Т. Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих / Татьяна Николаевна Вершинина ; отв. ред. З. В. Куприянова ; АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т экономики и орг. пром. пр-ва. – Новосибирск : Наука ; Сиб. отд-ние, 1986. – 164 с.
9. Дмитренко С. М. Производственная адаптация сельского мигранта : о судьбе новичка в городе / Светлана Матусовна Дмитренко. – Кишинев : Штиинца, 1981. – 109 с.

10. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – [3 изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
11. Интерпретация и анализ данных в социологическом исследовании / под ред. В. Г. Андреевкова, Ю. Н. Толстой. – М. : Наука, 1987. – 171 с.
12. Камышев Э. Н. Социальные проблемы формирования специалиста в вузе : (на материалах конкрет.-социол. исслед. способа деятельности молодых инженеров) / Эдуард Николаевич Камышев. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1984. – 241 с.
13. Колосова Р. Совершенствование профессиональной адаптации молодежи / Р. Колосова, В. Немченко // Вопросы экономики. – 1979. – № 3. – С. 43–51.
14. Кондратова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / В. П. Кондратова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж : ВГПИ, 1972. – С. 27–29, 111–133.
15. Кончанин Т. Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов / Т. Л. Кончанин // Актуальные проблемы науки. – Ростов-н/Д : РГУ, 1970. – С. 109–116.
16. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / Павел Сергеевич Кузнецов ; под ред. Р. Х. Тугушева. – Саратов : СГУ. – 1991. – 73 с.
17. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности : ранние работы / Алексей Николаевич Леонтьев; под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2003. – 439 с.
18. Милославова И. А. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.01 „Онтология и теория познания” / Милославова И. А. – Л., 1974. – 19 с.
19. Ничкало Н. Г. Адаптація професійна / Н. Г. Ничкало // Енциклопедія сучасної України. – К. : Держ. голов. підприємство респ. ВО, 2001. – Т. 1 : „А”. – С. 179–180.
20. Платонов К.К. Цели и задачи профессиональной ориентации / К. К. Платонов // Профессиональная ориентация молодежи. – М., 1987. – С. 61–82.
21. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : моногр. / Андрій Іванович Прокопенко ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХНУ, 2005. – 304 с. – Бібліогр. : с. 275-303.
22. Семиченко В. А. Психічні стани / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 208 с. Рос. мовою.
23. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1985. – 968 с.
24. Социально-экономические проблемы труда на промышленном предприятии / под ред. Е.Г.Антосенкова, Л. А. Шишкиной. – Новосибирск : Наука, 1979. – 256 с.
25. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. – М. : Мысль, 1975. – 277 с.
26. Хриков С. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Аннотация

А.М.Галус

Адаптация будущих учителей в условиях обучения в многоуровневом вузе: управленческий аспект

В статье рассмотрена сущность процесса адаптации личности в условиях обучения в вузе. Проанализированы подходы к трактовке процесса адаптации личности научными школами, учеными. Раскрыта сущность педагогического управления процессом адаптации.

Ключевые слова: процесс адаптации, профессиональная и дидактическая адаптация, педагогическое управление процессом адаптации.

Summary

O.M.Halus

Adaptation of the Future Teachers in the Conditions of Training in Multilevel High School: Administrative Aspect

The essence of the process of adaptation of a personality in the conditions of training in high school is studied in the article. The approaches to the interpretation of the process of adaptation of the personality by scientific schools, scientists are analysed. The essence of pedagogical management by the adaptational process is revealed.

Keywords: adaptational process, professional and didactic adaptation, pedagogical management of the adaptational process.

Дата надходження статті:

„25” листопада 2009 р.

Сучасні підходи до організації культури праці на заняттях з методики трудового навчання в педагогічних ВНЗ

У статті розглядаються сучасні підходи до організації культури праці на заняттях з методики трудового навчання в педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: культура праці, трудове навчання, методика, майбутні вчителі, формування.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Початкова школа у процесі свого становлення і розвитку переживає багато трансформативних змін, а окремі навчальні дисципліни і, зокрема, предмет „трудове навчання” за змістом і формами роботи – чи не найбільше. Явище це абсолютно нормальне, бо цього вимагає динамічний розвиток сьогодення.

Всесвітня конференція з культурної політики, проведена під егідою ЮНЕСКО 1982 року, прийняла декларацію, в якій „культура” взагалі тлумачиться як комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних і емоційних ознак суспільства, що містить не лише різні мистецтва, а й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій... [5, с.3].

За всієї різноманітності тлумачень культури у різних джерелах загальноновизнаним суб'єктом культури є особистість, яка творить, зберігає і поширює культурні цінності. Систему освіти при цьому можна розглядати як надійний канал передавання культурного досвіду людства. Доречно згадати В.О.Сухомлинського, який у структурі педагогічної культури відводив значне місце культурі педагогічного спілкування: „Емпатійна чуйність педагога до внутрішнього, духовного життя своїх вихованців, глибоке розуміння дитячого світу думок, спонукань та почуттів є альфою і омегою культури педагогічного спілкування” [7].

Формулювання цілей статті... Отже, культура – це досить широке і глибоке поняття. Ми розглянемо поняття культури праці на уроках трудового навчання. Мета статті – розкрити поняття „культура праці” та дати його характеристику.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У результаті аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що поняття культура праці є надзвичайно широким і охоплює різноманітні аспекти. Спробуємо акцентувати увагу на основних з них.

Передусім це кваліфікована підготовка майбутнього вчителя, його бажання і постійна робота над удосконаленням самого себе. Це також професійна компетентність учителя. Педагогічний словник трактує поняття „компетентність” таким чином: „досвідчений у певній галузі, якомусь питанні, здібний у розв'язанні якоїсь справи...”.

Найбільшого поширення у науковій літературі набуло визначення компетентності як „...сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності”. В. М. Введенський професійною компетентністю педагога називає „...здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність, швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки” [2, с.53].

Н. О. Разіна вважає, що „...професійно-педагогічна компетентність – це здібність учителя перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учня...” [6, с.121]. Крім того, це ще й неповторна індивідуальність вчителя – носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю учня, яка постійно змінюється і збагачується. Через культуру вчителя проявляються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, відносини.

Ш. О. Амонашвілі наголошує на тому, що скількома методиками б не володів учитель, перед учнями він завжди викладає самого себе, свою особистість, свою індивідуальність. Ми поділяємо позицію видатного педагога сьогодення Ш.О.Амонашвілі, який наголошував, що „самого учня необхідно зробити нашим добровільним і зацікавленим соратником, однодумцем, рівноправним учасником педагогічного процесу” [2, с.42].

Культура праці – це також система роботи, спрямована на креативний (творчий) процес. Роль і позиція вчителя при цьому нова, постійно зростаюча, адже він повинен враховувати особливості кожного учня, його творчі здібності, „...вчитель повинен йти не за програмою, а за дитиною, за її настроєм, внутрішнім станом...” [8, с.4]. Тільки за такої умови можна розвивати дитячу творчість, педагогічний процес називати креативним.

Виклад основного матеріалу... Культура праці охоплює такі важливі аспекти, як мовлення вчителя, його педагогічний такт, неповторна індивідуальність. Зокрема мовлення вчителя – один із показників якості уроку. Мовлення вчителя має бути грамотним, логічним, послідовним, емоційним, доступним.

„Навічно викликаний до дошки” – так кажуть про вчителя, слово якого – фундамент майбутніх досягнень учнів у різних сферах життя. В.О.Сухомлинський дав дороговказ кожному учителеві: „Стався до людей так, як би ти хотів, щоб вони ставились до тебе”.

Формувати культуру праці в умовах ВНЗ неможливо без відповідних засобів. Найкраще для цього підходить кабінет трудового навчання. Є певні вимоги нормативних документів щодо обладнання кабінету, але спільними є ергономічні вимоги щодо площі, природного і штучного освітлення, температурного режиму, обладнання робочого місця учителя та учня. Так, наприклад, для успішної роботи велику роль відіграє колір стін, дошки, поверхні столів, підлоги. Загальний колорит кабінету залежить, насамперед, від його розміщення відносно сторін горизонту, адже не секрет, що південна сторона вимагає холодних відтінків, а північна, навпаки, тепліших. У робочій кімнаті повинні бути оформлені стенди: „Правила техніки безпеки та внутрішнього розпорядку”, „Робота з папером і картоном”, „Робота з тканиною”, „Моделювання”, „Робота з природними матеріалами” тощо. Вчителі збирають вироби учнів для постійно діючої виставки. Для її оформлення в кабінеті обладнуються стелажі. Кращі вироби використовуються і як зразки на уроці.

Важливим є і методичний арсенал кабінету. Комплекс методичного забезпечення виготовляється силами вчителів та учнів. До комплексу входять:

- площинні графічні посібники (таблиці, плакати, картинні демонстраційні технологічні картки, креслення, технічні рисунки);
- екранні посібники (діафільми, діапозитиви, кінофільми);
- натуральні наочні посібники (колекції паперу і картону, ниток тканин, природних матеріалів, металів, пластмас, набори деталей, конструктори і зразки інструментів, пристроїв, виробів);
- роздатковий матеріал (креслення виробів, технічні рисунки технологічні картки);
- методичні рекомендації для проведення бесід, інструктажу з різних тем програми, екскурсій, дослідів тощо);
- картотека методичної та спеціальної літератури, журнальних статей.

Усі ці матеріали комплектуються у шафах, розміщених вздовж задньої стіни кабінету трудового навчання. В шафах знаходиться весь матеріал для уроків. Для зберігання методичного матеріалу використовуються папки або картонні коробки. На торцевій частині папок або коробок робиться надпис, до якої теми програми відноситься зібраний матеріал. Тут же зібрані підготовлені вчителем розробки уроків із найбільш складних тем програми, конспекти уроків із технічного моделювання, щодо роботи з різними матеріалами.

Бурхливий та емоційний навколишній світ вимагає доповнення цього переліку, зокрема заслуговують на увагу різноманітні дидактичні ігри як важливий компонент навчально-виховного процесу в початковій школі.

Для формування культури праці важливим є наявність і правильне використання наочних посібників. Мета наочності полягає в тому, що на відповідному рівні сформувати уявлення про об'єкт праці, його форму, пропорції, кольори тощо [4, с.67].

Правильне обладнання робочого місця вчителя та учня також сприяють формуванню культури праці. Тут має домінувати ергономіка – наука про зручність. Різні джерела сходяться до думки, що для вчителя варто мати в кабінеті два столи, один – робочий, другий – демонстраційний, а робоче місце учня вимагає рівної поверхні, адже цього вимагає і сам предмет – інструменти, матеріали повинні знаходитися в спеціальній шухляді, а на столі – лише те, що необхідно для конкретного уроку. Згадаємо девізи: „Що на місці – саме в руки біжить”, „Кожній речі – своє місце”. Кожен вчитель повинен ознайомити батьків з єдиними вимогами щодо обладнання робочого місця учня вдома. Хорошим взірцем; зразком для цього є посібники І. Міщенка „Умілі руки”. Педагогічні спостереження показали, що праця як діяльність при правильній організації дає позитивний результат, позитивні емоції, знімається розумовавтома і нервова напруга.

Кожне робоче місце обладнується комплектом інструментів індивідуального користування. Так, наприклад, для роботи з папером і картоном потрібні ножиці (завдовжки 110-120 мм) із заокругленими кінцями, добре загостреною різальною частиною, довжина якої 70-80 мм; кругле сталеве шило завдовжки 40 мм (з ручкою 85 мм); масштабна лінійка 20-25 см; олівець простий ТМ; пензлик для клею: дерев'яний косинець; картонажний ніж (ручка довжиною 100-120 мм., лезо – 20-30 мм); баночки для клею і води, циркуль, серветка тощо.

Для роботи із тканиною і волокнистими матеріалами необхідний набір голок від №1 до №12 (залежно від товщини ниток); наперсток; ножиці; лінійка та косинець; булавки: гачки для в'язання (металеві, дерев'яні, пластмасові); п'яльця; шаблони: викрійки; сантиметрова стрічка; олівець; грибок для штопки; кравецька крейда тощо.

Формування культури праці неможливе без врахування особливостей уроку трудового навчання. Порівняно з іншими предметами, уроки трудового навчання мають свою специфіку, свої особливості:

- центральне місце на уроці трудового навчання займає практична робота учнів;

- практична робота учнів будується на основі продуктивної праці;
- всі вироби, що виготовляються школярами, мають суспільно корисну спрямованість, їх можна практично використовувати в школі, дитячому садку, сім'ї;
- продуктивний характер праці створює необмежені можливості для підвищення активності учнів. Спираючись на природне прагнення дітей створювати корисні речі своїми руками, вчитель спрямовує навчальний процес згідно з програмою;
- робота з різальними інструментами зобов'язує вчителя ретельно слідкувати за дотриманням учнями правил безпечної праці.

Необхідність використання різних видів демонстрування, яке можна об'єднати в такі групи: демонстрування об'єктів і процесів в натуральному вигляді (натуральні наочні посібники); демонстрування картин і графічних зображень (образотворчі, наочні посібники); демонстрування кінофільмів, діапозитивів і діафільмів; демонстрування прийомів роботи.

До натуральних наочних посібників належать: інструменти, зразки виробів, матеріали, моделі, макети тощо, до образотворчих – таблиці, картини, креслення, технологічні картки, діаграми. Наочні посібники можуть бути як фабричними, так і саморобними, але повинні відповідати дидактичним і технічним вимогам, зокрема змістові навчального матеріалу, віковим особливостям учнів, мати естетичний вигляд [10, с.197].

Для формування культури праці важливе значення мають прийоми роботи і трудових дій, що їх демонструє вчитель під час інструктажу. Вони повинні забезпечувати швидке і наочне засвоєння учнями умінь та навичок, необхідних для обробки матеріалів та виготовлення виробів. Демонстрування прийомів роботи проводиться в певній послідовності: цілісний показ у робочому темпі, сповільнений показ, що супроводжується поясненням; знову цілісний показ у робочому темпі.

Доцільно акцентувати увагу і на виконанні учителем найпростіших малюнків на дошці. Застосування їх розширює можливості формувати в учнів наочні уявлення про речі й процеси. Основна перевага малюнку на дошці – послідовне виконання його учителем на очах учнів. Ось чому готові плакати не можуть замінити зарисовки на дошці, коли вчитель дає відповідні пояснення, робить надписи і необхідні позначення на малюнках.

Замальовки на дошці застосовуються, наприклад, при поясненні учнями послідовності розмітки виробів, що будуть виготовлятися. Малюнок на дошці виконується збільшеним планом. Всі його лінії і позначення повинні бути чіткими і добре видимими. Необхідно дотримуватись правильних пропорцій і розмірів окремих частин малюнка. На заняттях з трудового навчання в початкових класах часто використовуються технічні малюнки, креслення, ескізи, технологічні картки. Застосування цих унаочнень допомагає визначити технологічну послідовність виконання операцій і правильно спланувати роботу учнів з виготовлення виробу. При використанні графічних документів на уроках трудового навчання необхідно враховувати доступність їх для учнів, відповідно до рівня їх підготовки.

Високий рівень культури праці передбачає вміння підібрати інструменти для роботи. Часто під час пробних уроків бачимо, що учні початкових класів користуються інструментами, які не відповідають нормативним вимогам або, ще гірше, є несправними. Важливо, щоб під час роботи з конкретними інструментами учні дотримувались інструкцій з правил техніки безпеки. Можна взяти до уваги комплекти інструкцій для уроків праці та гурткових занять з технічної творчості, розроблені В. Хорунжим [10, с.212].

Висновки... Організація культури праці на заняттях з методики трудового навчання передбачає формування умінь роботи з різними інструментами, умінь вибирати матеріали для виготовлення виробів, економно їх використовувати, знати властивості оброблюваних матеріалів, володіти раціональними прийомами роботи з різними матеріалами. Тільки за таких умов учень зуміє вибрати такі з них, які найбільше відповідають поставленій меті. А ще в учнів у процесі трудового навчання формується технічне мислення, вони вчаться легко читати креслення, визначають кількість деталей, з яких складається виріб тощо.

Таким чином, усі розглянуті складові культури праці є вагомими і відіграють значну роль у трудовому вихованні учнів взагалі та вихованні у них культури праці зокрема.

Список використаних джерел та літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Амонашвили Ш. А. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Введенский В. Н. // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Міщенко І. Т. Умілі руки : [навч. посіб. з труд. н-ня для 1 кл. 4-річ. шк. / Міщенко І. Т. ; під ред. В. М. Мадзігона. – К. : Радянська школа, 1989. – 245 с.
4. Есипов Б. П. Основы дидактики / Есипов Б. П. ; под ред. Б. П. Есипова. – М., 1967. – С. 67.
5. Попович М. В. Нарис історії культури України / Попович М. В. – К. : АртЕк, 1999. – 728 с.
6. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Разина Н. А. // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113-136.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : [у 5 т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т.3. – Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 670 с.
8. Сущенко Т. І. Особливості особистісно орієнтованого педагогічного процесу / Сущенко Т. І. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2001. – Вип.19. – 309 с.
9. Хорунжий В. І. Методика трудового навчання в початкових класах. Курс лекцій. Частина 1 / Хорунжий В. І. – Олександрія : Світло, 1996. – 96 с.
10. Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання / Хорунжий В. І. – Тернопіль : Астон, 2001. – 220 с.

Анотація
Н.І.Головачук

Современные подходы к организации культуры труда на занятиях по методике трудового обучения в педагогических высших учебных заведениях

В статье рассматриваются современные подходы к организации культуры труда на занятиях по методике трудового обучения в педагогических высших учебных заведениях.

Ключевые слова: культура труда, трудовое обучение, методика, мастерство учителя, формирование.

Summary
N.Y.Golovachuk

Modern Approaches to Organization of Culture of Work at the Lessons of Methodics of Handicrafts at Pedagogical Institutions of Higher Learning

Modern approaches to organization of culture of work at the lessons of methodics of handicraft at Pedagogical Institutions of higher learning are studied in the article.

Key words: culture of work, handicrafts, methodics, mastery of a teacher, formation.

Дата надходження статті:

„23” жовтня 2009 р.

УДК 371.134+37.036.001.13 (045)

А.А.ГРИГОР'ЄВА,
здобувач
(м.Хмельницький)

Формування творчої особистості майбутнього учителя технологій методом проектів

У статті розглядається питання формування творчої особистості вчителя. Аналізуються різноманітні підходи до трактування понять „творчість” та „творча особистість”. Обґрунтовується роль інтерактивних методів у підготовці педагогічних працівників. Висвітлюється проблема формування творчої особистості майбутнього учителя технологій методом проектів.

Ключові слова: творчість, творча особистість, інтерактивне навчання, метод проектів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інтеграція України в європейське співтовариство, реформування вищої педагогічної школи, утвердження ідей особистісно орієнтованого навчання і виховання підростаючого покоління, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій вимагає модернізації освіти, забезпечення якісної підготовки педагогічних працівників. На сьогодні українська загальноосвітня школа потребує вчителя нового покоління, педагога інноваційного типу з високим рівнем творчої активності, фахової майстерності, здатного до саморозвитку і навчання впродовж усього життя. Таким чином, проблема розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя трудового навчання має не тільки освітньо-культурне, а й соціально-політичне значення, оскільки йдеться про професійну переорієнтацію педагога від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії [10, с.4].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Педагогічна наука приділяла і приділяє значну увагу проблемам трудової підготовки підростаючого покоління, трудового виховання школярів, підготовці вчителя до творчої педагогічної діяльності в галузі трудового виховання. Особливості підготовки майбутніх учителів трудового навчання розглядалися в працях В.Гетти, Р.Гуревича, Ю.Ковальова, О.Коберника, Є.Кулика, В.Мадзігона, Н.Ничкало, В.Сидоренка, Г.Терещука, В.Титаренко, Д.Тхоржевського та ін. Діяльності педагога, спрямованій на розвиток творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі, присвятили свої дослідження В.Андреев, Р.Гуревич, І.Зязюн, Н.Мойсеюк, О.Савченко, С.Сисоева, М.Сметанський та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати використання методу проектів у формуванні творчої особистості майбутнього учителя технологій.

Виклад основного матеріалу... До одного з важливих предметів сучасної школи належить трудове навчання, без якого сьогодні неможливо сформувати людину компетентну, креативну, практичну, підготовлену до життя, яка вільно орієнтується у складних проблемах реальності, здатна усвідомлювати свою відповідальність і роль у суспільстві. Трудова підготовка учня початкової школи має сприяти розвитку його творчої активності, ініціативи, пізнавального інтересу. В умовах оновлення галузі

„Технологія” трудова діяльність учнів повинна бути наповнена інтелектуальним змістом, а уроки трудового навчання мають створювати умови для реалізації індивідуальних можливостей кожного учня. Як загальноосвітній предмет трудове навчання повинно ознайомити учнів із загальними відомостями про основи виробництва, сучасну техніку й технології, процеси управління, основні групи професій та професійні вимоги, залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт; сформувати навички розв’язання творчих практичних завдань. У зв’язку із цим перед вчителем трудового навчання ставиться мета не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, але й сформувати технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін у сучасному техногенному середовищі, вміти сприймати нове, приймати рішення, виконувати творчу роботу [10, с.7].

У концепції виховання творчої особистості українськими науковцями підкреслюється, що „сама творча, естетично багата особистість в змозі розв’язувати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної займати у співдружності народів чільне місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя” [6, с.48].

У енциклопедичному словнику творчість визначається як діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. У процесі творчої діяльності науковці виділяють три основних складові: особистість (суб’єкт творчості), продукт, зовнішні умови (місце, стимулятори і бар’єри), процес творчості (тимчасовий параметр зміни поведінки творця і продукту, що створюється). Ці підсистеми існують в динамічній єдності і визначаються індивідуалізацією і ситуацією [9, с.33].

Представники гуманістичної психології творчість розуміють як необхідну для повноцінного життя людини форму її існування (О.Бодальов, А.Маслоу, К.Роджерс, Н.Роджерс та ін.). Такий підхід до творчості зумовлений тим, що пошук сенсу життя невід’ємно пов’язаний із творчим відношенням людини до дійсності, необхідністю повної реалізації її потенційних можливостей. А, як відомо, знаходження сенсу життя допомагає людині знайти своє місце в ньому, самоствердитись та самореалізувати свої потенційні можливості, тобто плідно й повноцінно прожити своє життя.

С.Сисоева вважає, що творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність якості особистості, в якій відбивається ставлення суб’єкта до самого себе і світу, а також спосіб її самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відображає вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя у відповідності з поставленою метою [5, с.60].

В.Андреев формулює свій підхід до розуміння творчої особистості: „...це тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, яка виявляється в єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяють їй досягнути прогресивних, суспільно та особисто значущих результатів в одному чи декількох видах діяльності” [1, с.12]. У праці „Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості” вчений подає структуру творчої особистості, яка включає: мотиваційно-творчу активність і спрямованість; інтелектуально-логічні властивості; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; здатність до самоуправління; комунікативні якості; естетичні якості; індивідуальні особливості.

Дослідження творчості людини, на думку Я.Пономарьова, неможливе без урахування її творчих якостей, уподобань, інтересів, мотивів діяльності та світогляду. Вчений виділяє якості особистості, які характеризують її як творчу: надзвичайну напруженість уваги, високу вразливість, цілісність сприйняття, інтуїцію, фантазію, вигадку, дар передбачення, великі за обсягом знання [8].

Н.Кичук під „творчою особистістю” розуміє особистість, що характеризується усвідомленням творчості в професійній праці на рівні переконання, спрямованістю на неї, інтелектуальною активністю, котра відображається у сплаві науково-педагогічного стилю мислення та творчої уяви і таким чином визначає творчий характер професійної праці [10].

Розвиток творчості та формування творчої особистості – процес складний та суперечливий, тому вимагає комплексних заходів та специфічних умов:

1. Визнання безумовної цінності особистості. Необхідно розуміти, що дана особистість цінна сама по собі в усіх її проявах. Як наголошував К.Д.Ушинський, необхідно „...пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами” [11, с.207].

2. Звільнення особистості від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ, висловлювання здогадок, поведінки в навчальному, виховному процесі, перехід від пояснювально-ілюстративного навчання до проблемно-пошукового. Це забезпечує відкритість, а згідно синергетичного підходу, розвиватися здатна лише відкрита людина. У людини відкритого типу не виникає психологічних перешкод на шляху розвитку самостійності та творчості. Таке звільнення можна забезпечити за допомогою спеціально організованого навчального процесу. Наприклад, шляхом залучення студентів у різні види діяльності, що дозволяє робити свій вибір, давати оцінки, або шляхом виявлення і розвитку організаторських чи інших здібностей.

3. Організація діяльності студента на вищому рівні складності. Мається на увазі виконання студентами проблемних пошукових завдань, виконання творчих робіт, проектів з використанням інноваційних педагогічних технологій.

4. Систематичне створення ситуацій вибору. Ця умова особливо цінна для розвитку в майбутніх учителів новаторських здібностей, враховуючи існування значної кількості різних педагогічних технологій та методик [9, с.38].

5. Використання інтерактивних методів навчання, таких як: „Навчаючи – вчуся” (або „Кожен навчає кожного”), „Броунівський рух”, „Ажурна пилка”, Кейс-метод, „Дерево рішень” та ін.

6. Стимулювання мотивованої творчої діяльності у студентської молоді, врахування принципів індивідуалізації та диференціації у навчально-виховному процесі.

Специфіка роботи вчителя трудового навчання полягає в тому, що педагог поставлений перед необхідністю не лише творчо взаємодіяти з дітьми, а й розвивати їхню творчість (технічну, художню, конструкторську та ін.). Виділяють такі ознаки творчої особистості вчителя трудового навчання:

– здатність помічати й формулювати альтернативи, піддавати сумніву явне, уникати поверхових формулювань;

– вміння вникнути в проблему та відірватися від реальності, побачити перспективу, відмовитись від орієнтації на авторитети;

– вміння побачити знайомий об'єкт у новому контексті;

– готовність відмовитися від теоретичних суджень, відійти від звичної життєвої рівноваги та усталеності заради невизначеності та пошуку [9].

Завдання освіти, сформульовані державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI ст.) [3], передбачають із-посеред інших впровадження сучасної психолого-педагогічної концепції, що докорінно змінює свідомість і самосвідомість вчителя, спонукаючи його до активної творчої діяльності. Такою концепцією, на нашу думку, є креативна концепція освіти, що спрямована на розвиток творчої особистості.

Особистісний аспект творчості включає сукупність психічних якостей, характерних для творчої особистості, що включає в себе уяву, гнучкість розуму, дивергентне мислення, внутрішню мотивацію і сукупність інших психічних властивостей.

Різноманітність творчості обумовлена творчим потенціалом особистості, який формується на основі нагромадженого соціального досвіду, психолого-педагогічних та предметних знань, нових ідей, вмінь та навичок, що дозволяють знаходити й застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи й тим самим вдосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, творчість приходить лише тоді і лише до тих, для кого характерне ціннісне ставлення до праці, хто прагне підвищення професійної майстерності, поповнення знань та вивчення досвіду.

Особливо цінним у підготовці майбутнього учителя технологій, розвитку його творчої активності, уяви, винахідливості та самореалізації власних ідей є метод проектів. В основу цього методу покладено ідеї гуманістичного напрямку у філософії освіти, обґрунтовані американським філософом і педагогом Дж. Дьюї на початку ХХ століття.

Метод проектів – це інтерактивний метод, який раціонально поєднує засвоєння теоретичних знань і їх практичне застосування [2]. Поняття „інтерактивний” вказує на здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чимось (наприклад, із комп'ютером) або будь-ким (людиною) [10]. Отже, метод проектів – це насамперед діалог, в ході якого здійснюється навчальна взаємодія викладача і студента. Цей метод спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої емоційно-вольової сфери, стимулювання соціального зростання та адаптації до змінних умов, підготовки до вільного, розумного та безпечного діалогу з оточенням.

У педагогічному словнику метод проектів визначається як „система навчання, за якої учні здобувають знання і набувають уміння в процесі планування та виконання завдань, які поступово ускладнюються” [7, с.345].

У філософському енциклопедичному словнику [12, с.378], проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета або різноманітних теоретичних продуктів.

За домінуючим методом існує така класифікація проектів:

– дослідницькі, потребують добре продуманого плану, чітко визначених завдань, актуальності проекту для всіх учасників, соціальної значимості, продуманих методів, у тому числі експериментальних і дослідних робіт, методів опрацювання результатів;

– творчі – не мають, як правило, детально розробленої структури, яка накреслюється лише в загальних рисах і розвивається відповідно до інтересів виконавців;

– інформаційні – спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, ознайомлення учасників з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, потребують добре продуманої структури, систематичного контролю у ході виконання;

– пригодницькі, ігрові – структура залишається відкритою, учасники виконують певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту; практично орієнтовані – мають чітко визначену орієнтацію на практичний результат, потребують добре продуманої структури діяльності учасників із визначенням функцій кожного із них [2, с.170-171].

За кількістю учасників виділяють індивідуальні (виконує один студент), парні (виконують пари учасників) і групові (виконує група студентів) проекти.

Залежно від тривалості проекти бувають короткотерміновими (один-два уроки); середньої тривалості (від тижня до місяця); довготерміновими (від одного до декількох місяців).

Метод проектів особливу роль відіграє у процесі творчої діяльності. Зазначимо, що поняття „проект” часто пов’язується з поняттям „проблема”, тобто „може означати справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого, приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнюватися ним, виявити його в своїй творчості” [4, с.43]. Творчий проект – це комплекс дій, який свідомо організовується викладачем і самостійно створюється студентом, як результат отримують творчий продукт. Отже, за допомогою методу проектів можна розвивати пізнавальні і творчі навички майбутнього вчителя трудового навчання, формувати вміння самостійно здобувати знання та знаходити необхідні орієнтири в інформаційному просторі, розвивати здатність до критичного мислення. В основу методу проектів закладається розв’язання певного завдання, проблеми, що передбачає використання різних видів методів та інтеграції знань, умінь та практичних навичок із різних наукових галузей. Темати творчих проектів для майбутніх учителів технологій можуть бути „Світло писанки у сяйві Великодня”, „Народний костюм та його національна цінність”, „Проектування та виготовлення народної іграшки” та ін.

Особливості проектної технології передбачають функціонування системи дидактичних засобів, що включає в себе зміст, методи, прийоми та створює умови для навчального проектування в навчально-виховному процесі за допомогою структурних і організаційних вимог. А навчальне проектування передбачає цілеспрямоване та поетапне моделювання навчального розв’язання проблемних ситуацій. Навчальне проектування потребує від студентів пошукової активності, яка спрямовується на знаходження та розроблення ефективних шляхів створення проектів, як результату такої діяльності, а також, в подальшому, їхнього публічного захисту, як апробації такого результату та завершального аналізу підсумків, узагальнень та запровадження у практику [4, с.23].

У сучасній системі освіти метод проектів стає інтегральним її компонентом розробленого й структурованого трудового навчання. При цьому його сутність – поєднання академічних, фундаментальних знань із прагматичними, практичними – залишається, як і раніше основоположною та незмінною. На думку провідних українських дослідників даної проблеми (О.Коберник, В.Сидоренко, С.Ящук та ін.) метод проектів завжди особистісно зорієнтований і спрямований на визначення та розвиток пізнавальних потреб та навичок студентів, індивідуальності та творчого потенціалу кожного майбутнього вчителя трудового навчання, формування його творчого мислення, самостійності, творчої активності, цілеспрямованості, продуктивності, удосконалення вміння самостійно здобувати знання та знаходити необхідні орієнтири в інформаційному просторі, розвивати здатність до критичного мислення. Все це разом узятє дозволяє студентові створювати власну систему впливів та самовпливів, навчальний та професійний стиль діяльності [4].

Для успішної реалізації мети і завдань проектної технології для майбутніх учителів трудового навчання необхідно створити умови для:

- організації самостійної, активної та продуктивної творчої діяльності учасників освітнього процесу;
- використання в цьому процесі різних видів методів та форм активної пізнавальної та практичної діяльності;
- стимулювання формування творчої активності майбутніх педагогів;
- встановлення демократичних, суб’єкт-суб’єктних контактів між викладачем і студентом [10, с.142].

Проектна технологія педагогічної діяльності спрямована на відхід від авторитарних методів навчання і передбачає продумане та концептуально обґрунтоване поєднання різноманітних методів, форм і засобів навчання. Метод творчих проектів завжди зорієнтований на самостійну дослідницьку роботу майбутнього вчителя трудового навчання, що організовується у індивідуальній, груповій або парній формі і триває протягом певного часу. Вищезазначений метод можна поєднувати з груповими підходами до навчання, наприклад – освітній процес у співробітництві. Робота за методом проектів передбачає не тільки усвідомлення якоїсь проблеми, але й процес її розкриття та розв’язання, що включає в себе чітке планування дій, наявність задуму або гіпотези розв’язку, чіткий розподіл ролей (якщо має місце групова робота), тобто завдань, які має вирішувати кожен учасник.

Використання методу проектів у формуванні творчої особистості студента вимагає дотримання таких основних вимог:

- 1) створення значимої для дослідницької та творчої діяльності проблеми (завдання), розв’язання якої вимагає інтегрованих знань та дослідницького пошуку;

- 2) теоретичне, практичне, пізнавальне значення передбачених результатів;
- 3) особистісно зорієнтований самостійний (індивідуальний, парний, груповий) вид творчої діяльності у майбутніх учителів трудового навчання;
- 4) визначення кінцевого, прогнозованого результату проекту;
- 5) визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом;
- 6) комплектування, систематизація та цілеспрямованість змістового наповнення творчого проекту (із зазначенням поетапних цілей);
- 7) використання дослідницьких методів і зокрема:
 - постановка цілей проблематики та її завдань, які впливають із дослідження;
 - розробка гіпотези їх виконання, пошук найдоцільніших методів дослідження;
 - оформлення кінцевих результатів;
 - аналіз отриманих даних;
 - підбиття підсумків, їхнє коригування, формулювання висновків (використання в ході спільного дослідження методів „мозкової атаки”, „круглого столу”, статистичних методів, творчих звітів, переглядів та ін.);
 - пропонування остаточних висновків та нових досліджень проблем [10, с.143–144].

Висновки... Таким чином, проблема якісної професійної підготовки майбутніх учителів технологій є домінуючою і актуальною у системі неперервної освіти. Творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці, а здатність до творчості виступає одним з найголовніших критеріїв професійної придатності вчителя. Розвиток творчої активності майбутнього вчителя технологій зумовлює професійний і особистісний саморозвиток педагога і всебічний розвиток творчих можливостей учнів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 228 с.
2. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К., 1994. – 62 с.
4. Коберник О. М. Методика трудового навчання : проектно-технологічний підхід : навч. посіб. / О. М. Коберник, В. К. Сидоренко. – К. : Міленіум, 2008. – 121 с.
5. Мащак С. Психолого-педагогічні аспекти готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості / Світлана Мащак, Галина Дядюра // Молодь і ринок. – 2009. – № 4 (51). – С. 59–63.
6. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
7. Педагогічний словник / [ред.-упоряд. М. Д. Ярмаченко] – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
9. Сидоренко О. Д. Розвиток художньо-творчих умінь і навичок майбутніх учителів трудового навчання в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сидоренко Олег Дмитрович. – К., 2006. – 232 с.
10. Столярова Т. О. Формування творчої активності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Столярова Тетяна Олександрівна. – Умань, 2008. – 273 с.
11. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / Костянтин Дмитрович Ушинський // Вибрані твори : [в 5 т.] – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 192–471.
12. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник / [В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Аннотація

А.А.Григор'єва

Формирование творческой личности будущего учителя технологий методом проектов

В статье рассматривается вопрос формирования творческой личности учителя. Анализируются различные подходы к трактовке понятий „творчество” и „творческая личность”. Обосновывается роль интерактивных методов в подготовке педагогических кадров. Рассматривается проблема формирования творческой личности будущего учителя технологий методом проектов.

Ключевые слова: *творчество, творческая личность, интерактивное обучение, метод проектов.*

Summary

A.A. Grygor'yeva

Formation of the Creative Personality of the Future Teacher of the Technologies by Projects Method

The question of the teacher's creative personality formation has been considered in the article. Different approaches to interpretation of this concept have been analyzed. The influence of the interactive methods in the training of pedagogical workers has been substantiated. The problem of formation of the future teacher of technologies creative personality by projects method has been explicated.

Key words: *creative, creative personality, interactive training, projects method.*

Середовище загальноосвітнього навчального закладу як об'єкт пізнання та аналізу суб'єктами управління

Автор статті розкриває сутність феномена „середовище” у контексті стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, підходи до його структурування за різними класифікаційними основами. Обґрунтовує необхідність його пізнання та аналізу суб'єктами управління задля екстраполяційного прогнозу майбутнього стану та розвитку освітньої організації.

Ключові слова: феномен середовища, місія, бачення, стратегічні цілі, стратегії, стратегічний аналіз, середовище функціонування організації, стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, класифікації середовища, стратегічний менеджмент, фактори впливу зовнішнього середовища.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Технології, ресурси, менеджмент, навички і знання персоналу – це основні фактори, які формують конкурентоспроможність установ у будь-якій сфері. Слід зазначити, що освітні установи та загальноосвітні навчальні заклади різних форм власності мають різні можливості щодо запровадження і розвитку нових технологій, ідей, інновацій, забезпечення ресурсами та кваліфікованим персоналом. Держава не може безпосередньо забезпечити їх вказаними факторами, її завдання – створити рівні умови доступу до них. Що ж стосується такого фактору, як менеджмент, то зважаючи на недостатню кваліфікацію менеджерів українських підприємств і відсутність у них досвіду роботи в ринкових умовах, на думку Костусева [4] це може стати однією з перешкод розвитку конкуренції. І тому пріоритетним завданням державної галузевої політики повинна стати розробка, апробація та розповсюдження методичного забезпечення процесу стратегічного управління в умовах ринкової конкуренції задля розквіту і ефективних результатів діяльності організацій.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Зарубіжні вчені у галузі менеджменту – І. Ансофф, Л. Браун, О. Віханський, П. Друкер, Л. Зайцев, Т. Гранді, П. Карстанье, Ф. Котлер, А. Дж. Стрікланд, М. Соколова, А. Томсон та інші вважають ідеї і теорію стратегічного менеджменту прогресивними, ведуть розвідки у цьому напрямі і є авторами відомих наукових концепцій для виробничої, соціальної та економічної сфер [6; 9; 10].

Дослідження феномену стратегічного менеджменту як педагогічної категорії і педагогічного явища в Україні розпочато в останнє десятиріччя. Тому вочевидь простежується суттєве відставання вітчизняного науково-практичного доробку у цьому науковому напрямі від зарубіжного. Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Луговий, В. Маслов, О. Онаць, В. Олійник, Л. Паращенко, О. Пометун, Н. Протасова, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін.) засвідчують, що управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу (надалі ЗНЗ або закладу) в сучасних умовах є професійною, поліфункціональною, полідіяльнісною, зміст якої виходить за межі суто педагогічних знань і потребує оволодіння науковими основами загального менеджменту, різних видів менеджменту, зокрема і стратегічним менеджментом. Класичний набір знань і умінь з внутрішкільного управління, що реалізується переважною більшістю керівних кадрів в управлінській діяльності, є недостатнім, як і наявна педагогічна освіта у більшості директорів.

Формулювання цілей статті. Висвітлити методичні поради під час викладання керівникам закладів теми „Середовище загальноосвітнього навчального закладу як об'єкт пізнання та аналізу суб'єктами управління” навчального модуля „Стратегічне управління освітньою організацією”.

Виклад основного матеріалу... У статті [3] нами розкрито структуру навчально-методичного забезпечення модуля „Стратегічне управління освітньою організацією” під час пілотного навчання 72 провідних викладачів, які є майстер-тренерами для підготовки директорів шкіл у галузі управління освітою, мету навчання керівників ЗНЗ – опанування слухачами методологічними засадами і теоріями, сутностями й особливостей понятійно-термінологічного кола стратегічного управління освітньою організацією, оволодіння навичками практичного застосування прийомів і методів формулювання місій, стратегій, розробки концепцій, планів, проектів і програм, системи стратегічного управління (СУ) у динамічному ринковому середовищі та інформаційному просторі; ознайомлення з вітчизняним і зарубіжним досвідом застосування СУ. Методичні рекомендації для викладача як майстра-тренера вміщують поради щодо викладання означеного вище модуля на курсах і тренінгах згідно авторського навчального плану підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів, визначення обсягів і

характеру завдань, які виносяться для практичної та самостійної роботи, технологій проведення практичних занять різних форм.

Детально розкриємо методичні вказівки під час викладання теми „Середовище загальноосвітнього навчального закладу як об'єкт пізнання та аналізу суб'єктами управління”. Розгляд основних характеристик стратегічного управління ЗНЗ та його особливостей – концепція стратегічного управління ЗНЗ, місія, бачення, стратегічні цілі, стратегії або „стратегічний набір”, конкурентні переваги ЗНЗ, стратегічний аналіз і планування – базується на категорії „середовище загальноосвітнього навчального закладу”. Наступним кроком опанування науковими засадами стратегічного управління є аналіз і оцінка стану функціонування ЗНЗ, за яких стратегічні рішення, напрямки його розвитку найбільшою мірою відповідатимуть тенденціям змін у зовнішньому середовищі. Аналіз середовища прийнято вважати початковим етапом процесу стратегічного управління, оскільки він є субстратом для визначення місії і цілей організації та вироблення стратегії поведінки задля їх досягнення. У процесі аналізу керівництво ЗНЗ повинно відповісти на наступні запитання: Де ми є нині? На якому етапі функціонування або розвитку перебуває ЗНЗ? Яким повинен бути наступний етап? Як ми там опинимось? Де ми хочемо опинитися? Яких заходів необхідно вжити для досягнення місії та поставлених цілей? Що відбувається навколо нас – у зовнішньому середовищі?

Аналіз і оцінка станів ЗНЗ є найбільш складними, тривалими і трудомісткими етапами процесу стратегічного управління, в структурі якого прийнято виділяти аналіз структурних складових зовнішнього й внутрішнього середовища ЗНЗ. У практиці функціонування ЗНЗ його взаємозв'язки з зовнішнім середовищем є динамічними, а не статистичними і тому необхідно робити оцінки, які зміни в майбутньому чекають на ЗНЗ. Аналіз зовнішнього середовища представляє собою процес встановлення, оцінки та контролю факторів впливу на ЗНЗ, які останнім часом набувають глобального характеру, задля визначення можливостей і загроз для його функціонування або розвитку.

У межах статті розкриємо особливості вивчення феномену „середовище”, характеристику різних підходів учених і практиків до структуризації середовища функціонування для з'ясування специфіки і шляхів вивчення та аналізу різних сегментів (рівнів) зовнішнього оточення.

Починати викладання слід з аналізу ретроспективи розвитку та практичного застосування теорій, концепцій зовнішнього середовища, що відображаються в моделях, складовими яких є різні фактори впливу на освітню організацію та параметричні характеристики оточення, виділені авторами за тими або іншими критеріями, а також з різних підходів авторів до витлумачення категорії „середовище організації” та її концептів, які змінювалися з ускладненням соціальної та економічної інфраструктури суспільств. Під час розгляду методологічних засад функціонування та розвитку середовищ організацій: класична організаційна теорія, теорія „відкритих систем організації” Р. Кана і Д. Каца, теорія „пізнавальних систем” М. Маккаскі; теорема-концепція „технологічного ядра організації” У. Ділла та Дж. Томпсона; концепція „соціотехнічних систем” Дж. Р. Гелбрейта, Л. Буржуа, Е. Міллера, А. Райса, Ф. Емері, Е. Торсруда; концепція „взаємозв'язку середовища та структури організації” Дж. Лорша, П. Лоуренса, теорема необхідної розбіжності Р. Ешбі; теорема обмеженої раціональності Г. Саймона та інших. Слід акцентувати увагу слухачів на можливостях їхнього практичного застосування в практиці керівництва, перевагах і недоліках концептуальних підходів щодо суперечності між необхідністю ускладнення системи стратегічного управління освітньою організацією паралельно з ускладненням інфраструктури зовнішнього середовища та необхідністю простоти організаційної структури системи стратегічного управління, що випливає з теореми обмеженої раціональності Г. Саймона. Важливим у цьому контексті є твердження І. Пригожина, який підкреслює: „Ми до цього часу не знаємо, чому існують складні системи. Все складне у світі побудовано надзвичайно вибірково. Еволюційний коридор у складне дуже вузький, і ми можемо припускати, що при поступовому ускладненні цей коридор звужується. Так що еволюційне сходження „драбиною” форм і структур, які все ускладнюються, означає реалізацію все менш вірогідних подій” [8, с.41]. Шлях до складного є шляхом до ускладненого середовища з більш складним спектром форм і структур, у яких все більшу роль відіграють *стохастичні фактори та інформація*.

Найбільш визнаною і впровадженою протягом другої половини ХХ ст. порівняно з „екологічною”, і „ресурсною” моделлю середовища організації С. Кіслера, Дж. Пфеффера, Дж. Саланчика, Г. Тореллі та моделлю М. Портера „галузевої конкуренції” була класифікація моделей середовища за організаційною структурою: ієрархічна модель структурування середовища – розгляд середовища організації як структури з чітко визначеними вертикальними, горизонтальними зв'язками та неієрархічна як її протилежність. „Структура згідно з закономірностями ієрархічності залежить від цілей, тобто певних намірів, які потребують перетворення на дії та визначення функцій, які зумовлюють структуру, а не навпаки” [2, с.15].

Наукові підходи зарубіжних і вітчизняних учених і дослідників до середовища організації базувалися на специфічних характеристиках організації та категорії „середовище організації” та структуровані у такий спосіб: „...наявність великої кількості різноманітних факторів, які ототожнюються

з поняттям „середовище організації”; складність середовища, тобто наявність взаємовпливу факторів (зміна навіть одного фактора може змінити загальні характеристики середовища); системні характеристики середовища, які визначають най більш тісно пов'язані фактори та знаходять віддзеркалення у „рівнях” середовища: зовнішнє, проміжнє, внутрішнє; у „типах” середовища: економічне, освітнє, інформаційне, соціальне, політичне, демографічне, екологічне тощо; динамічність або рухомість середовища – відносна швидкість зміни окремих параметрів середовища та середовища взагалі; невизначеність середовища – відносна нестача інформації про стан функціонування та розвитку середовища та невпевненість у її точності” [9, с.42].

Під час вивчення даної теми слід звернути особливу увагу на одне проблемне питання, яке полягає у встановленні прямої залежності між системою стратегічного управління освітньою організацією та зовнішнім середовищем її функціонування зі застосуванням системології. Конструктивно-критичне вивчення даної теми продовжується аналізом найбільш поширених наукових підходів – системного і структурного – під час визначення базових понять – „середовище”, „середовище функціонування організації” і похідних – мікрорівень середовища – внутрішнє середовище організації, мезорівень зовнішнього середовища – середовище прямого впливу (або безпосереднього зовнішнього оточення) організації, макрорівень зовнішнього середовища – середовище непрямого впливу (або опосередкованого зовнішнього оточення) організації, мегарівень зовнішнього середовища – світовий масштаб середовища та авторських визначень сутності категорійно-понятійного кола.

Застосування системного підходу в практично зорієнтованій системології переосмислюються у ракурсі сучасних норм прагматичних досліджень, синтезованих з аксіологічним, культурологічним, особистісним науковими підходами в поліпарадигмальному просторі сучасної практики управління під час розв'язання проблеми онтологізації ідеальних складних систем і їх залежності від зовнішнього середовища та під час вивчення феномена „організація”, „середовище”. Практичний інтерес становить розгляд базових положень теорії відкритих систем у контексті вивчення стратегічного управління освітньою організацією, а саме: „...діяльність здійснюється відповідно до потреб зовнішнього оточення; комунікація відбувається через загальносистемну інформаційну мережу, що інтегрує діяльність підсистем і має налагодити зв'язки з довкіллям; увага зосереджена на справжньому процесі функціонування організації; організація відкрита до середовища через процес обміну вкладу-випуску; динамічні відносини, діяльність головної посадової особи часто залежить від подій, на які вона не впливає і не може контролювати; рівновага в обміні між довкіллям та організацією забезпечує порядок усередині організації” [11, с. 452–471]. Системний підхід до „середовища” знаходить прояв у єдності з низкою сучасних наукових підходів, репрезентований цілісною сукупністю його структурних компонентів і взаємозалежних елементів, якими є політичне, економічне, освітнє, інформаційне, соціальне, культурне, демографічне, екологічне, географічне, міжнародне, технологічне, ринкове конкурентне середовища, що об'єднані спільністю місії, цілей і стратегій, єдністю процесів. Завдяки системному підходу стає можливим поєднати аналіз і синтез, якісне та кількісне, виявляти інтегративні властивості структури, середовища як об'єкта пізнання, охарактеризувати типи середовищ як підсистем різного виду й складності, властивості (цілісність, організованість, упорядкованість) та їхні атрибути.

Суть структурного підходу полягає у застосуванні критерію розмежування середовища за рівнями на зовнішнє, проміжнє та внутрішнє, на мікро – внутрішнє та зовнішнє – мезо, макро, мега рівні та надає можливості для виділення таких об'єктів аналізу як кінцеві результати діяльності ЗНЗ, ринок освітніх послуг, споживачі освітніх послуг, замовники освітніх, консультативних і інформаційних послуг, конкуренти та партнери ЗНЗ. Аналізуючи та розкриваючи сутність різних авторських підходів до трактування власне дефініцій та структуризації середовища, можна навести їхні визначення та акцентувати увагу, що функціонування і розвиток всіх організацій залежать від опосередкованого зовнішнього оточення і його непрямої дії, і яке, як правило, знаходиться поза впливом керівника. Слід підкреслити, що не існує єдиної й до того ж „правильної” інтерпретації реального середовища, а значить – і явищ, і процесів, і різних систем у рамках поліпарадигмального простору. Тому є сенс говорити тільки про більшу або меншу відповідність інтерпретацій терміну „середовища організації” практичному досвіду керівника порівняно з непізнаним явищем. Кожна інтерпретація, погоджена з досвідом, є відкриттям раніше невідомого й ключем до розв'язання поставлених задач, які виникають під час практичної діяльності чи дослідження суб'єкта пізнання.

Під час вивчення даної теми необхідно звернути увагу на різноманітність застосування підходів до розгляду феномена „зовнішнє середовище організації” вітчизняних учених, зокрема і в сфері освіти, але можна констатувати, що воно представлене сукупністю факторів, які формують довгострокову привабливість освітньої організації для замовників освіти і на які освітні організації та суб'єкти управління не можуть впливати або мають незначний вплив, а також розглянути можливі варіанти дій суб'єктів управління щодо захисту організації від небажаного та руйнівного впливу зовнішнього середовища.

На відміну від концепцій західних теоретиків, у концепціях вітчизняних філософів, соціологів,

економістів, педагогів, управлінців простежується домінування системного, аксіологічного, синергетичного, культурологічного, ресурсного наукових підходів до структурування зовнішнього середовища, які розкрили „...сутність феномену поліструктурності середовища як множини взаємодіючих різних динамічних структур у складній мегасистемі, що базується на можливості вивчення його окремих складових за типами середовищ або за групами факторів впливу, справляють прямі та непрямі дії на організацію та які можуть діяти як у взаємозв'язку один із одним, так і окремо” [2, с.15-16]. Одним з ключових завдань стратегічного управління є підтримка балансу під час взаємодії організації з зовнішнім середовищем, оскільки включена до таких процесів як отримання ресурсів з зовнішнього середовища (вхід), перетворення ресурсів у продукти (перетворення), передача продукту до зовнішнього середовища (вихід). Стратегічне управління призначено забезпечити баланс „входу та виходу”, оскільки при порушенні балансу відбувається руйнація процесів і організації. Сучасні ринкові умови різко підсилили значення процесу виходу і підтримки балансу „входу та виходу”, що власне і зумовили першочерговість здійснення аналізу середовища, як правило трьох його складових: макрооточення (макрорівень зовнішнього середовища), безпосереднього оточення (мезорівень зовнішнього середовища), внутрішнього середовища організації. Аналіз зовнішнього середовища спрямований на з'ясування того що варто очікувати у разі успішного виконання роботи, і які можливі ускладнення і негативні перешкоди від оточення. Аналіз макрооточення включає вивчення впливу економіки, правового регулювання і управління, політичних процесів і процесів демократизації, інформатизації, європейської інтеграції та глобалізації, які відбуваються у суспільстві, природного середовища і ресурсів, соціальної і культурних складових сфер суспільства, науково-технічного і технологічного розвитку суспільства, інфраструктури тощо. Зовнішнє середовище безпосереднього впливу аналізується за такими об'єктами як галузь та конкретне середовище; споживачі освітніх, інформаційних, консультативних послуг; конкуренти, постачальники ресурсів, партнери організацій, ринок праці та ін.

Питання пізнання, проектування та структурування внутрішнього середовища освітньої організації теж має свої особливості та базуються на різних підходах, соціокультурній і техніко-технологічній моделях задля визначення складу його компонентів і призначення. Деякі автори структурують внутрішнє середовище на основі проблемно-орієнтованого та функціонального підходів за сукупністю функцій внутрішнього середовища освітньої організації: кадрової, фінансової, освітньої, дослідження та розвитку, ресурсної, маркетингової, інноваційної, інформаційної, суспільно-громадської, культурної та інших або циклу управління, що реалізуються суб'єктами управління та самоврядування освітньої організації та є притаманними для всіх освітніх систем, інші – базуючись на ресурсному підході за моделлю відкритої складної динамічної системи та за процедур ними ознаками, що репрезентовані сукупністю таких факторів, як діючі стратегії, потенціал освітньої організації, конкурентні переваги, сильні та слабкі сторони, можливі стратегічні загрози та проблеми. Внутрішнє середовище організації – це сукупність факторів, які формують довгострокову привабливість освітньої організації та перебувають під безпосереднім контролем суб'єктів управління та персоналу організації, тобто внутрішнє середовище складають контрольовані фактори.

Аналіз внутрішнього середовища вимагає від суб'єктів управління застосування під час його вивчення системного підходу та його структурного аспекту задля вивчення системи взаємопов'язаних елементів і факторів впливу на них, що виконують різні функції у процесі забезпечення якісної освіти та освітньої продукції і реалізації цілей розвитку організацій. Аналіз внутрішнього середовища відкриває ті можливості, той потенціал, на який мають розраховувати освітні організації в конкурентній боротьбі під час досягнення своїх цілей; дозволяє також краще усвідомити цілі освітньої організації, більш правильно сформулювати місію, тобто визначити сутність і спрямованість діяльності організації. Завершення розгляду специфіки внутрішнього середовища бажано характеристикою показників, які є об'єктами аналізу: кадри, їхній потенціал, кваліфікація, інтереси; організація управління освітньою організацією, техніко-технологічні, методичні, наукові розробки; фінансові та матеріально-технічні, інформаційні ресурси; організаційна культура та іншими і „критичними точками” у функціонуванні організації та стають основою для встановлення пріоритетів у розв'язанні стратегічних проблем і розвитку організації. А також бажано на основі розглянутих моделей і концепцій середовищ організацій підвести керівників до висновку про необхідність самостійної розробки кожною організацією методики вивчення та аналізу власного внутрішнього середовища задля виявлення відповідності потенціалу організації тим цілям, які поставило керівництво і персонал на перспективу, ступені реалізації прийнятих концепцій і стратегій розвитку, оскільки не існує універсального інструментарію його вивчення. Керівникам під час вивчення цієї проблематики слід усвідомити необхідність структурування як зовнішнього, так і внутрішнього середовищ організації, що детермінується необхідністю класифікації факторів впливу та їхньої якісної і кількісної оцінки.

Доцільним є також акцентування уваги керівників на домінування такого підходу до розгляду середовища організацій вітчизняних науковців, який базується на можливості вивчення контрольованих і неконтрольованих груп факторів і здійснення аналізу їх впливів на розвиток організації незалежно від

існуючих класифікаційних основ середовищ, моделей їх структурування та розвитку структурних і динамічних концепцій функціонування організацій.

Висновки. Аналіз теоретичного доробку науковців і практиків слугує переконливим аргументом для такого висновку, що в працях вітчизняних і зарубіжних авторів зустрічаються розбіжності у розумінні сутності та специфічних характеристик феномена „середовище організації”, виділенні дослідниками різних класифікаційних основ структурування середовищ, обґрунтуванні і визначенні наукових підходів під час розроблення і обґрунтування концепцій та моделей зовнішнього і внутрішнього середовищ.

Ефективність пізнання та аналізу складного, динамічного, невизначеного зовнішнього середовища і факторів його впливу на ЗНЗ як відкриту освітню організацію є умовою визначення ефективності його функціонування та зумовлює необхідність розробки стратегії адаптації ЗНЗ до зовнішнього середовища, а аналіз контрольованих факторів впливу внутрішнього середовища ЗНЗ детермінує обґрунтування стратегії формування внутрішнього середовища ЗНЗ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базовий стандарт професійної діяльності директора школи України: проект. – К., 2003.– 20с.
2. Калініна Л. М. Загальноосвітній навчальний заклад як соціально-педагогічна система і об'єкт педагогічної дійсності / Л. М. Калініна // Рідна школа. – 2009. – №5–6. – С. 15–16.
3. Калініна Л. М. Методичне забезпечення забезпечення навчального модуля „Стратегічне управління освітньою організацією” / Л.М. Калініна, Л. Д. Грицяк // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 26–34.
4. Костусев О. О. Розвиток конкурентних відносин в Україні та завдання конкурентної політики на сучасному етапі / О. О. Костусев // Економіст. – 2004. – № 1.– С. 38–41.
5. Ничкало Н. Г. Державній політиці в галузі професійної освіти – наукове обґрунтування / Н. Г. Ничкало // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 52–62.
6. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки.– К. : Шкільний світ, 2003.– 400 с.
7. Пайгусов А. И. Анализ и оценка внешней среды в процессе стратегического планирования / А. И. Пайгусов // Практика.– 2003.– № 8. – С.17.
8. Пригожин И. Р. От существующего к возникшему. Время и сложность в физических науках / И. Р. Пригожин. – М., 1995. – С.41.
9. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : навч.-метод. посіб. / З. Є. Шершньова, С. В. Оборська, Ю. М. Ратушний. – К., 2001. – С. 42.
10. Grundy T. Be your own strategy consultant: Demystifying Strategic Thinking / Tony Grundy, Laura Brown. – Thomson learning, 2002. – 447 p.
11. Katz D. The Social Psychology of Organizations / Daniel Katz, Robert Kahn. – 1996. – P. 452–471.

Аннотація

Л.Д.Грицяк

Среда общеобразовательного учебного заведения как объект познания и анализа субъектами управления

Автор статьи раскрывает сущность феномена „среда” в контексте стратегического управления общеобразовательным учебным заведением, подходы к его структурированию на основе различных классификационных основ. Обосновывает необходимость его познания и анализа субъектами управления для экстраполированного прогноза будущего состояния и развития образовательной организации.

Ключевые слова: феномен среды, миссия, видение, стратегические цели, стратегии, стратегический анализ, среда функционирования организации, стратегическое управление общеобразовательным учебным заведением, классификация среды, стратегический менеджмент, факторы влияния внешней среды.

L.D.Hrytsiak

Summary

Environment of General Educational Institution as an Object of Cognition and Analyses by the Subjects of Management

The author of the article reveals the essence of the phenomenon „environment” in the context of strategic management of general educational institution, approaches to its structuring on the basis of different classificational foundations. The authors grounds the necessity of its cognition and analyses by the subjects of management for extra-polar prognosis of the future condition and development of educational institution.

Key words: phenomenon of the environment, mission, vision, strategic goals, strategies, strategic analyses, environment of functioning of organization, strategic management of general educational institution, classification of environment, strategic management, factors of external environment influence.

Дата надходження статті:

„3” грудня 2009 р.

Становлення управлінця: погляд на проблему

У статті автором здійснено аналіз проблеми становлення управлінця, розглянуто ключові компетенції управлінців, виділено чинники, які здійснюють вплив на підготовку майбутнього управлінця.

Ключові слова: управлінець, компетентності, чинники підготовки.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В нових соціально-економічних умовах розвитку держави зростають вимоги до діяльності управлінських кадрів. Вирішальну роль в процесі підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних осіб відіграють заклади системи освіти, які є провідним фактором суспільного прогресу.

Об'єктивна оцінка стану справ в освіті свідчить, що вища школа під гаслом гуманітаризації навчального процесу за останні роки зробила суттєві кроки щодо вдосконалення підготовки спеціалістів гуманітарної сфери – юристів, педагогів, економістів, управлінців, менеджерів. Саме навчання хоча і знаходиться на першій сходинці до досягнення ними в практичній діяльності професіоналізму, є основним етапом становлення керівних кадрів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Засади державного управління на сучасному етапі розвитку держави, а також теоретичні та практичні аспекти цього питання досліджувались провідними науковцями, такими, як: В.П.Андрущенко, В.Г.Авер'янова, В.І.Луговий, В.К.Майборода, І.Ф.Надольний, Н.Р.Нижицький, В.М.Олуйко, Ю.І.Римаренко та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження проблем становлення управлінця гуманітарної сфери через вищі навчальні заклади та заклади післядипломної освіти, а також визначення шляхів їх вирішення.

Вклад основного матеріалу... Англійські консультанти по управлінню М.Вудкок та Д.Френсіс в книзі „Раскрепощенный менеджер” представляють свій оригінальний підхід до етапів розвитку кар'єри та руху кадрів (див. рис. 1).

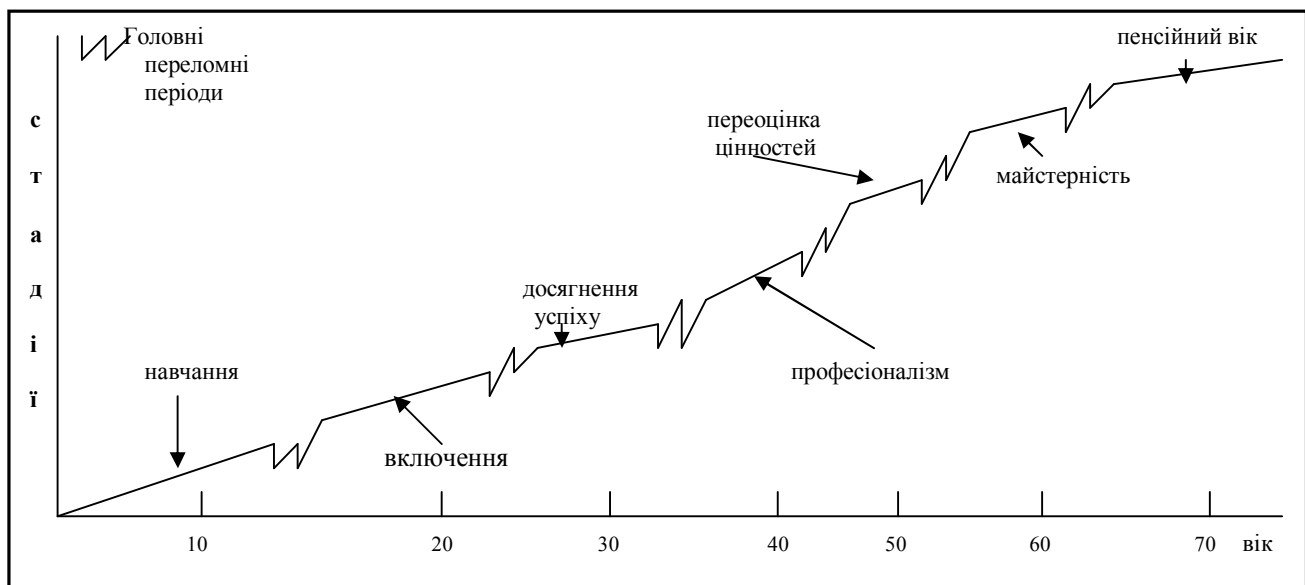


Рис. 1. Стадії ділового життя людини [1, с.228]

Першочергову роль при виконанні посадових обов'язків керівної особи відіграє компетентність, яка залежить від її професіоналізму та майстерності. Структура компетентності управлінця включає якості, які мають бути їм притаманними:

1. Професійна компетентність (відповідна вища освіта, досвід роботи в тій галузі, де він працює, обізнаність в інших сферах суспільного життя, знання іноземних мов).

2. Психологічна компетентність (лідерство, прагнення до досягнення результатів, особиста ефективність, розуміння і сприйняття факторів взаємної культури, рішучість у прийнятті рішень,

еластичність, гнучкість, чесність по відношенню до підлеглих, вміння слухати співрозмовника і враховувати реакцію оточуючих, стійкість в стресових ситуаціях).

3. Організаторська компетентність (управлінські здібності, здатність до формування колективу, вміння управляти конфліктами, комунікаційні якості, управління цілями, управління фінансами, оперативний контроль, делегування повноважень, вміння переконувати, маркетинг).

4. Зовнішньо-соціальна компетентність (сприйняття зовнішнього середовища, вміння і здатність співпрацювати з іноземними представниками, переймання досвіду, партнерство, впровадження передового досвіду роботи).

5. Стратегічна компетентність (системне і стратегічне мислення, усні і письмові комунікації, вміння передбачати ситуацію, прогнозування, наявність аналітичних здібностей, глобальне мислення, системне мислення, здатність уявляти перспективу).

Проаналізувавши кожен з елементів компетентності управлінця, ми можемо визнати, що поряд з моральними і психологічними якостями обов'язково мають бути присутніми знання тієї чи іншої галузі. Але вони не можуть обмежуватися вузькою сферою діяльності управлінця.

В означених умовах значно підвищується роль вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, які здійснюють підготовку управлінських кадрів за відповідними спеціальностями і готують керівників на магістерському рівні. Підсилює важливість даної проблеми прийнята Концепція законодавства України про державну службу, Концепція адаптації інституту державної служби України до стандартів Європейського Союзу та Програма розвитку державної служби на 2005-2010 роки.

Таким чином, ми маємо вести мову про адаптацію отриманої раніше фахової освіти до професійної діяльності, що стосується управління.

Якщо вести мову про підготовку управлінців різних сфер людської діяльності, можна виділити чинники, які здійснюють вплив на його зміст:

- політика держави щодо рівня актуальності та напрямів розвитку освіти фахівців різних галузей народного господарства;
- загальний рівень та динаміка розвитку правової системи освіти;
- стан міжнародно-правового законодавства у визначеній сфері діяльності;
- визначений на державному рівні ступінь адаптації українського законодавства до міжнародних стандартів;
- специфіка напрямів функціонування галузі, для якої здійснюється професійна підготовка фахівця;
- вимоги законодавчих та підзаконних нормативно-правових актів до організації фахової підготовки управлінця;
- загальний зміст навчального плану фахової підготовки керівника відповідного профілю;
- рівень наукового і методичного забезпечення процесу викладання навчальних дисциплін у відповідній галузі професійної підготовки.

Головною метою управління є професійно організований процес самої роботи. Високоорганізований процес управління є гарантом стабільності і подальшого розвитку всієї системи.

Будь-яке управління передбачає дію на об'єкт, здійснювану шляхом управлінських рішень, розроблених на основі аналізу інформаційних характеристик ситуації. Відсутність інформації позбавляє керівника можливості здійснення свідомих і аргументованих дій, оскільки вона є вихідним матеріалом для теоретичної і практичної діяльності людини. Інформація утворює серцевину процесу управління, оскільки вона містить в собі відомості, необхідні для прийняття управлінського рішення.

Для реалізації поставлених завдань, управлінець має володіти певною інформацією, яку отримує (в базовому вигляді) під час навчання у магістратурі. Безперечно, процес навчання має свої історичні етапи становлення, але потребує постійних інноваційних підходів. Тому можна виділити певні недоліки цієї системи:

1. Держава витрачає зайві кошти на освіту слухачів, які в подальшому не працюють за фахом. В цьому контексті необхідно переглянути наявність бюджетних місць за відповідною сферою підготовки і співставити їх кількість із державним замовленням.

Дане питання є актуальним саме при підготовці магістрів – управлінців, оскільки їх професійна діяльність є специфічною і не кожен слухач в подальшому зможе стати керівником в силу своїх психологічних якостей.

2. Під час навчально-виховного процесу науково-педагогічні працівники не звертають увагу на типи мислення слухачів, чим можуть „відбити” бажання продовжувати працювати за обраним фахом.

Один з варіантів такої організації навчання, що враховує типи мислення, був запропонований Колбом і більш повно розроблений Мак Карті.

Для поділу студентів використовувалась класифікація Харба, який виділяв такі чотири типи:

- дивергенти (divergers) – їм подобається інтегрувати власний досвід із своїми цінностями і почуттями; люблять слухати і ділитись ідеями; відрізняються креативністю і схильністю до інновацій; по

відношенню до мотивації вони намагаються зрозуміти цінність запропонованого навчання і знати, чому це навчання їх стосується.

- асимілятори (assimilators) – прагнуть інтегрувати спостереження з існуючими знаннями; шукають неперервності між новим та старим; розраховують одержати знання від авторитетів; сильні концептуалісти; використовують дедуктивне вирішення проблем.

- конвергенти (convergers) – інтегрують теорію та практику; використовують як абстрактні знання, так і здоровий глузд; їм подобається вирішувати ускладнені практичні проблеми; прагнуть мислити стратегічно і діяти прагматично; в них об'єднуються інтелектуальні та практичні вміння; використовують комбінацію дедуктивної та індуктивної техніки вирішення проблем.

- акомодатори (accommodators) – прагнуть бути активними і творчими; інтегрують досвід у впровадження; вчаться методом проб і помилок; знаходять нові знання без допомоги авторитетів; прагнуть використовувати індуктивну техніку вирішення проблем; хороша інтуїція; роблять відмінні висновки; є справжніми лідерами і виконавцями [3, с.262-263].

3. В більшості випадків наукові та науково-педагогічні працівники, які здійснюють підготовку управлінців, не мають досвіду практичної діяльності.

Даний фактор є надзвичайно важливим, оскільки сухий теоретичний матеріал обов'язково має бути підкріпленим практичним досвідом роботи в тій чи іншій сфері.

Візьмемо, наприклад, керівника педагогічного навчального закладу, який не є державним службовцем, але є управлінцем. Це зумовлено визначеними на законодавчому рівні суб'єктами регіонального управління освітою: на території області – управління освіти обласної державної адміністрації; на території району – відділ освіти районної державної адміністрації; на території міста – відділ освіти виконавчого комітету міської ради; на території мікрорайону обов'язкового обслуговування школи – директор загальноосвітнього навчального закладу. Останній пункт підтверджується нормою типового статуту загальноосвітнього навчального закладу, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України, де є термін – мікрорайон обов'язкового обслуговування школи. Керівник школи здійснює свої прямі та делеговані йому органом місцевого самоврядування повноваження щодо управління освітою в мікрорайоні обов'язкового обслуговування.

Освітній менеджмент має соціально-психологічні відмінності від інших галузей:

- спрямованість управлінського процесу на людину;
- залежність результату від психологічних якостей керівника, педагогічного колективу;
- вплив на результат управлінської праці модальності та змістової насиченості міжособистісної взаємодії і спілкування;
- залежність результату від цільової міжрівневої узгодженості суб'єктів управління;
- залежність результату від соціально-психологічних феноменів, продовжених міжособистісною професійною взаємодією.

Враховуючи зазначене вище, магістр, підготовка якого здійснюється за спеціальністю 8.000009 „Управління навчальним закладом” при вивченні:

- предметів теоретико-педагогічної спрямованості, має вміти запроваджувати на практиці теоретичні положення педагогіки вищої школи, впроваджувати ефективні освітні технології, організувати науково-дослідну діяльність з проблем навчання і виховання;

- предметів психологічної підготовки – створювати належний психологічний клімат в навчальному закладі, виявляти шляхи оптимізації шкільного управління, формувати психологічну готовність педагогічних кадрів до виконання ними своїх професійних обов'язків;

- предметів напряму теоретико-практичних основ традиційних і інноваційних технологій управління навчальним закладом – організувати високоякісний навчально-виховний процес, мобілізувати педагогічний колектив на реалізацію навчально-виховних завдань, використовувати інформаційне забезпечення, здійснювати планування та прогнозування результатів діяльності шкільного колективу, аналізувати систему внутрішкільного управління, організувати внутрішкільний контроль, використовувати в практичній діяльності інформаційні освітні технології та інноваційні системи управління навчальним процесом;

- предметів напряму визначення змісту управління навчально-виховним процесом – організувати високоякісний результативний навчально-виховний процес, проводити кваліфікаційну експертизу стану діяльності і функціонування навчального закладу;

- предметів напряму фінансово-економічної підготовки – працювати з фінансово-економічною документацією, узагальнювати, порівнювати, робити висновки, володіти навичками прийняття самостійного рішення, визначати показники ефективного використання трудових і фінансових ресурсів, використовувати методи оптимізації та моделювання для планування і прогнозування розвитку навчального закладу;

- стажування, навчально-виробничої практики та підготовки до державної атестації – володіти методологією та методикою наукових досліджень, здійснювати дослідно-експериментальну роботу в

навчальному закладі, використовувати набуті знання з різноманітних навчальних дисциплін в процесі менеджментської підготовки для ефективного стажування в якості заступника директора школи з навчально-виховної роботи і директора школи.

З оглядом на означену кількість пунктів, можемо зробити висновок, що крім знань, слухачі мають володіти вміннями. Тому для кращого їх засвоєння при підготовці управлінців необхідно залучати наукових і науково-педагогічних працівників із досвідом роботи в визначеній сфері професійної діяльності.

Характерними особливостями і невід'ємними складовими підготовки державних службовців мають бути різноманітні зустрічі, бесіди з керівниками органів державної влади та місцевого самоврядування, представниками політичних партій, громадських організацій, фракцій Верховної Ради України, провідних компаній та банківських установ.

4. Відсутність державних стандартів щодо навчальних програм підготовки управлінських кадрів.

Дійсно, з розвитком системи освіти України відбуваються чималі зміни в її структурі. Ці зміни стосуються також появи нових спеціальностей та спеціалізацій, що є позитивним явищем. Але, на жаль, відсутність зафіксованих на загальнодержавному рівні державних стандартів, що мають стосуватися чітко визначеного напрямку, призводить до застосування принципів варіативності. Так, варіативна частина повинна існувати поряд із інваріантною, але, на нашу думку, не вистачає підзаконних нормативно-правових актів, які б чітко визначали зміст тієї чи іншої підготовки управлінця.

5. Структура магістерської підготовки державних службовців не в повній мірі відповідає змісту їх майбутньої професійної діяльності, який визначений Організацією Об'єднаних Націй та Європейським Союзом.

6. Розгалуженість підпорядкування і відсутність чітко визначених повноважень між владними суб'єктами, які здійснюють нагляд та контроль в контексті підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців. На особливу увагу в даній проблемі заслуговує відсутність скоординованих дій владних суб'єктів, наділених правом контролю.

Для прикладу, вищі навчальні заклади знаходяться в безпосередньому підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України; заклади післядипломної освіти, які здійснюють міжгалузеві повноваження – відповідним центральним органам державної виконавчої влади, залежно від сфери діяльності; Національна Академія державного управління при Президентові України, її інститути, розташовані в регіонах, центри підвищення кваліфікації, центри перепідготовки працівників органів державної виконавчої влади – системі органів виконавчої влади.

7. Необхідно звернути увагу на фахове професійне навчання великої кількості державних службовців, диплом яких не відповідає займаній посаді.

Для вирішення даної проблеми необхідно залучати заклади післядипломної освіти, які безпосередньо здійснюють перепідготовку, підвищення кваліфікації та організують стажування.

До речі, сьогодні це питання набуває актуальності, що підтверджується перевітками центральних органів державної виконавчої влади установ та організацій. Як наслідок цих перевірок, приймається адекватне рішення – невідповідність диплому за фахом звільняє від виконання професійних і службових обов'язків.

8. Для забезпечення ефективної реалізації принципу неперервності освіти, необхідно переглянути діяльність центрів підвищення кваліфікації в контексті надання освітніх послуг. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на інноваційні системи і підходи, завдяки яким ми будемо мати кращий результат.

9. Якщо розглядати діяльність і виконувани функціональні обов'язки державних службовців, можна виділити їх специфіку, яка істотно відрізняється одна від іншої. Тому необхідно звернути увагу на застосування принципів „групової індивідуалізації”, враховуючи специфіку того чи іншого напрямку діяльності.

10. Необхідно налагодити співпрацю органів державного управління, органів з питань праці, органів статистики, а також вищих навчальних закладів щодо визначення потреб, обсягів і розробки пропозицій до державного замовлення на підготовку управлінських кадрів.

Висновки... Система підготовки управлінців різних сфер діяльності в вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти функціонує, завдяки чому здійснюється становлення і професійний розвиток керівних кадрів. Але, як і кожна існуюча система, вона потребує інновацій або рішучих дій по відношенню до неї. Це пов'язано як з розвитком навчального процесу, ускладненням вимог до професійної діяльності управлінців, так і з соціально-політичними процесами, що відбуваються в державі. Тому, на наш погляд, з ліквідацією вказаних недоліків проблема становлення управлінця гуманітарної сфери в умовах сьогодення буде менш загостреною.

Список використаних джерел та літератури:

1. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособ. / под ред. А. П. Егоршина. – Н. Новгород : НИМБ, 2001. – 624 с.

2. Навчальний план підготовки магістрів за спеціальністю 8.000009 „Управління навчальним закладом” Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

3. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : [моногр.] / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.

Анотація

И.Н.Дарманская

Становление управленца: взгляд на проблему

В статье автором осуществлен анализ проблемы становления управленца, рассмотрены ключевые компетенции управленцев, выделены показатели, которые осуществляют влияние на подготовку будущего управленца.

Ключевые слова: управленец, компетентность, показатели подготовки.

Summary

I.M.Darmans'ka

Formation of the Manager: Look at the Problem

The analysis of the problem of manager formation is done by the author, the key competences of managers are studied in the article, the indicators, which influence the future manager's preparation are outlined.

Key words: manager, competence, indicators of preparation.

Дата надходження статті:

„13” жовтня 2009 р.

УДК: 373.2.016 (075.8)

І.С.ДЕСНОВА,

аспірант

(м.Армянськ, АР Крим)

Модель формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу

У статті запропоновано модель формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку.

Ключові слова: „педагогічна культура”, „батьки”, „діти раннього віку”.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Утілюючись у зміст, засоби та продукти праці, культура вдосконалює світ речей і розвиває сферу людських взаємовідносин. Як складова духовної культури, педагогічна культура є підґрунтям виховного досвіду кожної людини, виявляється у ставленні дорослого до дитини, оцінюванні поведінки малюка під час спільної діяльності та спілкування з ним [1, с.19]. У загальному розвитку дитини саме період раннього віку (від одного до трьох років) є важливим, унікальність якого полягає у стрімкості фізичного та психічного розвитку малюка, що потребує пильної уваги з боку лікарів, педагогів і особливо батьків.

Однак здійснення батьками виховного впливу на дитину в сімейному колі може відбуватись викривлено із-за несприятливих об'єктивних та суб'єктивних чинників, як-от: послаблення родинних зв'язків як результат нуклеаризації, хаотичність та поверховість спілкування батьків з дітьми, зменшення кількості осіб у сім'ї, знецінення ідеалу сім'ї в суспільстві, відсутність загальних стратегій виховання дитини, недостатність підготовки молоді до материнства й батьківства [4; 10; 9]. Зазначені фактори обумовлюють відсутність необхідної позитивної атмосфери та односторонність розвитку дитини, надмірність опіки над нею, або, навпаки, неувагу до малечі з боку матері чи батька [5, с.14]. Наслідком є недостатній рівень сформованості педагогічної культури батьків, що негативно впливає на розвиток, виховання та формування навичок у дитини.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз наукових праць учених з проблеми формування педагогічної культури свідчить, що достатньо глибоко було розроблено лише окремі її аспекти в роботах Т. Ф. Алексеєнко, І. В. Гребеннікова, В. М. Гріньової, К. І. Наседкіної та ін. [1; 3; 7], а дослідження з формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку є нечисленними, фрагментарними і не відображають системного бачення зазначеної проблеми в сучасних умовах. Відсутні дослідження, у яких було б науково обґрунтовано модель формування педагогічної культури саме батьків дітей раннього віку, відображено її зміст, структуру та етапи її реалізації.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити зміст моделі формування педагогічної культури батьків, які виховують дитину раннього віку.

Виклад основного матеріалу... Запропонована модель структурно охоплює чотири взаємопов'язаних етапи: особистісно комунікативний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-творчий і корекційно-

прогностичний. Розроблена модель характеризується цілісністю, тому що всі етапи взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і спрямовані на кінцевий результат – досягнення сформованості й переходу на більш вищій і якісно відмінній щабель педагогічної культури; наявність інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням різних суб'єктів освітнього процесу) складової.

Першим етапом реалізації моделі визначено *особистісно комунікативний*. У психології особистість людини розглядається як суб'єкт міжособистісних та соціальних відносин й свідомої діяльності [2, с.13], комунікацію визначено як обмін інформацією між людьми за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування [6, с.9]. *Метою першого етапу* було встановлення між вихователем і батьками позитивних міжособистісних відносин на засадах активної комунікації.

Пріоритетним завданням етапу визначено формування в батьків комунікативної активності під час взаємодії з дитиною та вихователем. В основу реалізації моделі було покладено андрагогічні принципи.

На особистісно комунікативному етапі враховувались принципи позитивного ставлення до особистості та індивідуалізації.

Принцип позитивного ставлення до особистості виявляється у педагогічному такті, делікатності та доброзичливому спілкуванні із батьками дитини, незалежно від позиції вихователя, його світогляду. Дотримання зазначеного принципу щодо батьків було особливо актуальним у період прийому малюка до групи однолітків. Більшість батьків, особливо молодих, під час першої зустрічі бажали дізнатись якомога більше про умови перебування дитини в дошкільному закладі, про особистісні риси вихователя, який буде приділяти увагу їхній дитині. Саме тому перше спілкування з батьками будувалось на засадах взаємоповаги і сприяло уникненню напруги у взаємовідносинах та подоланню недовіри між особистостями. *Принцип індивідуалізації* передбачав урахування у взаємодії інтересів та побажань батьків під час взаємодії, рівня освіченості та виховного досвіду, особливостей кожної сім'ї (традицій, соціального становлення, умов виховання дитини тощо).

На особистісно комунікативному етапі формувального експерименту використовувались різноманітні форми організації взаємодії з батьками, але домінантною було визначено індивідуальну форму, реалізація якої відбувалась у бесідах, пропонуванні інформаційних буклетів, в індивідуальних консультаціях, анкетуванні, психолого-педагогічному обстеженні дитини, ознайомленні із сайтом ДНЗ, відвідуваннях дитини вдома. Супровідними формами організації взаємодії з батьками на особистісно комунікативному етапі були групова (тематичні консультації) та фронтальна (батьківські збори).

Перший контакт вихователя з батьками відбувався під час *бесіди*. Бесіда є найбільш розповсюдженою формою налагодження взаємодії вихователя з батьками. Вона використовувалась як самостійно, так і в комплексі з іншими формами (бесіда під час відвідування сім'ї, проведення батьківських зборів та консультацій). Метою бесіди було досягнення спільного бачення щодо розвитку, виховання та організації життєдіяльності дитини. Домовляючись про час бесіди, вихователь пропонував заздалегідь підготувати запитання, на які батьки хотіли б отримати відповіді. Провідна роль у досягненні порозуміння з батьками відводилась вихователю, який добирав тематику та планував структуру бесіди.

Індивідуальне консультування здійснювалось практичним психологом дошкільного закладу з метою встановлення позитивних взаємовідносин з батьками дитини. Перша консультація відбувалась за ініціативи спеціаліста під час зарахування малюка до дитячого садка. Подальші консультації планувались за ініціативою батьків. Під час проведення індивідуальних консультацій припускалось не тільки обговорення проблеми, але й надання практичних рекомендацій з їх вирішення. *Анкетування батьків* використовувалось з метою з'ясування особливостей виховання кожної дитини в окремій сім'ї, окреслення існуючих труднощів у вихованні малюка, виявлення інтересу у матері й батька до певних аспектів розвитку та виховання дитини. Анкети для батьків дітей раннього віку складались практичним психологом дошкільного закладу спільно с вихователем групи та методистом. Батькам пропонувалась анкета, запитання якої були простими, сформульовані чітко, конкретно та зрозуміло.

У процесі *ознайомлення із сайтом ДНЗ* батьки отримували інформаційну підтримку у вигляді електронних книжок, статей, розвивальних матеріалів, рекомендацій з різноманітних питань. Батькам надавалась можливість обговорювати проблеми, обмінюватись досвідом, консультуватись зі спеціалістами у режимі on-line.

Психолого-педагогічне обстеження дитини здійснювалось з метою виявлення індивідуальних особливостей розвитку малюків. Відповідно до конкретних завдань з кожною дитиною окремо практичні психологи дошкільних закладів здійснювали діагностичну роботу. Для ознайомлення з результатами психолого-педагогічного обстеження спеціаліст індивідуально запрошував батьків на співбесіду, де тактовно інформував про особливості розвитку малюка. *Відвідування сім'ї дитини* теж сприяло налагодженню контакту з батьками, з'ясуванню умов виховання. Встановлення особистісного контакту

давало змогу об'єктивно визначити педагогічну позицію сім'ї, ознайомитись з умовами, у яких перебувала дитина, тактовно допомогти родині зрозуміти та виправити певні помилки або вжити рішучих заходів щодо коректування виховної ситуації у сім'ї в цілому. На момент відвідування вихователі також з'ясовували як між батьками розподілено обов'язки у вихованні малюка, хто з членів родини бере активну участь, а хто пасивну. Надалі відвідування планувались за необхідністю і вирішували більш часткові завдання, наприклад, знайомство з досвідом сімейного виховання, захист прав дитини тощо. Підсумком зустрічі було отримання батьками обґрунтованих рекомендацій з метою створення для малюка спільного виховного середовища. За результатами відвідування складалась психолого-педагогічна характеристика сім'ї.

Листування батьків з вихователем уможливило висловлення власної думки з приводу організації виховного процесу або отримання письмової відповіді на запитання, що хвилювали. У спеціально підготовленій поштової скриньці батьки залишали записки, прохання, побажання, запитання тощо. Вихователі збирали їх, систематизували за темами. Розвиток науково-технічного прогресу також дозволяє вихователеві підтримувати зв'язок з батьками через Інтернет. На сторінках сайту педагога розповсюджували повідомлення та оголошення про семінари, виставки, відповідали на запитання батьків, розташовували статті та рекомендації, присвячені актуальним проблемам розвитку дитини.

Метою *тематичних консультацій* (як групової супровідної форми організації) було засвоєння батьками інформації з певної теми. Форми проведення тематичних консультацій були різноманітні, як планові так і непланові. Консультації за планом здійснювались систематично (3-4 зустрічі на рік, тривалістю 30-40 хвилин). Час і строки проведення запланованих тематичних консультацій визначались заздалегідь. Інформацію про заплановану консультацію батьки отримували із запрошень, де повідомлялось дата консультації, час її проведення, тема. Матеріали тематичних консультацій після проведення розміщувались на інформаційному стенді, щоб батьки, які не були присутні на заході, мали можливість отримати цю інформацію. Незаплановані консультації виникали під час спілкування вихователя та батьків за ініціативою обох сторін.

Фронтальною супровідною формою організації взаємодії між вихователем і сім'єю дитини були *батьківські збори*. Основною метою зборів було прийняття спільних колективних рішень з питань розвитку дитини. Тема запланованого заходу обиралась з урахуванням побажань батьків. Вони заздалегідь були ознайомлені з темою, програмою зборів та часом зустрічі завдяки оголошенню й письмовим запрошенням. Для реалізації мети вихователями складався план батьківських зборів, пропонувався наочний матеріал. Групові збори планувались тричі на рік і складались з таких частин: вступу, основної частини та заключної. Вступна частина розпочиналась виступом вихователя, який оголошував порядок денний, нагадував мету та завдання зборів, знайомив із гостями. Основна частина була інформаційною, відбувалось колективне обговорення, здійснювався спільний пошук шляхів та засобів вирішення проблеми, що розглядалась. Тема педагогічних бесід і доповідей на батьківських зборах визначалась вихователем й методистом з урахуванням інтересів та побажань батьків. Окрім вихователів і співробітників ДНЗ на зборах доповідали й самі батьки, які з власного досвіду надавали приклади у вирішенні актуальної проблеми, що обговорювалась. У заключній частині відбувалось обговорення змісту доповідей, приймалися рішення та підбивались підсумки. Вихователь спільно з методистом, заздалегідь спланувавши варіанти розв'язання проблеми, теж пропонували їх батькам для обговорення. Ефективність батьківських зборів визначалась багатьма факторами: актуальністю теми, глибиною змісту та формою викладу інформації, особливостями обговорення змісту та якістю прийнятих рішень.

Особистісно комунікативний етап не обмежувався лише спеціально запланованими формами організації взаємодії з батьками. Повсякденні неопосередковані контакти з батьками дитини також здійснювались під час ранкових та вечірніх зустрічей.

Другим етапом реалізації моделі формування педагогічної культури батьків було визначено *інформаційно-пізнавальний*. Інформацію розуміємо як відтворення запам'ятованого матеріалу [8, с.497], а пізнання як поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини [8, с.167]. Отже, *метою другого етапу* було формування в батьків пізнавального інтересу до особливостей психо-фізіологічного розвитку власної дитини на основі пропонованої інформації. Пріоритетним завданням визначеного етапу було озброєння батьків психолого-педагогічними знаннями з різноманітних аспектів розвитку та виховання дитини раннього віку.

Назвемо андрагогічні основні принципи, які було враховано під час реалізації інформаційно-пізнавального етапу: принципи опори на життєвий досвід та доступності. Принцип *опори на життєвий досвід* передбачає урахування досвіду дорослого під час засвоєння ним нової інформації. Сутність *принципу доступності* полягає у відповідності змісту, методів та форм навчання рівню освіченості дорослої людини. На інформаційно-пізнавальному етапі в організації взаємодії з батьками переважала групова форма, реалізація якої відбувалась завдяки проведенню лекторіїв і тематичних консультацій за участю спеціалістів (психолог, дефектолог, дитячий психіатр та ін.). Як супровідні форми організації

використовувались індивідуальна (папки-пересувки, інформаційні буклети, індивідуальні консультації, батьківська пошта (інтернет листування за можливості) і фронтальна (день відчинених дверей).

Так, інформування батьків про особливості розвитку й виховання дитини раннього віку було здійснено за допомогою *тематичних лекторіїв*. Доповідь ретельно готувалась за такою структурою: вступ, де було зазначено актуальність та сутність проблеми; визначення мети; основна частина (викладення загальних положень з теми у вигляді фактів, подій, логічних і послідовних положень); висновки; рекомендації і пам'ятки.

Вихователь спільно з методистом і практичним психологом заздалегідь планували тематичний зміст кожної *папки-пересувки*, добирали та ілюстративно оформлювали матеріал тексту. Упродовж одного-двох тижнів батьки знайомились із запропонованими матеріалами. Після перегляду папка знов поверталась вихователю, який пропонував її іншим батькам. У *буклетах* розміщувалась інформація про перебування дитини в умовах дошкільного закладу. Повідомлення за змістом були стислими та короткими. Як додаткова інформація в буклетах інколи розміщувались запрошення батьків відвідати збори, свято або інший захід; рекомендації стосовно виховання малюка й різноманітні вправи щодо його розвитку. Виготовлення вихователями буклетів відбувалось систематично двічі на місяць.

День відкритих дверей як фронтальна форма взаємодії з батьками проводився перш за все з метою познайомити батьків з умовами, змістом, методами і прийомами освітньої роботи вихователів з малюками. Підготовка до проведення цього заходу здійснювалась завчасно. Після спільного обговорення разом з батьками фрагментів педагогічних ситуацій (організація прогулянки з дітьми раннього віку, ігрової діяльності тощо), завідувач та методист знайомили гостей з умовами, які створюються для дітей.

Інформаційно-пізнавальний етап не обмежувався лише спеціально запланованими формами організації взаємодії з батьками. Повсякденні неопосередковані контакти з батьками дитини продовжували здійснюватись під час ранкових та вечірніх зустрічей.

Рефлексивно-творчий етап передбачав формування в батьків умінь аналізувати власні виховні дії та об'єктивно їх оцінювати. Пріоритетним завданням було визначено збагачення виховного досвіду батьків через застосування набутих знань із урахуванням особливостей власної дитини.

На цьому етапі формувального експерименту було реалізовано принципи рефлексивності (передбачає усвідомлене ставлення дорослого до практичної реалізації набутих знань), актуалізації знань (виявлявся в обов'язковому застосуванні дорослими отриманих знань у практичній діяльності).

Домінантною формою рефлексивно-творчого етапу було визначено фронтальну форму організації, практична реалізація якої відбувалась завдяки семінарам-практикумам та конференціям для батьків. Додатково як супровідні застосовувались групова (аналіз педагогічних ситуацій, вечір запитань та відповідей, тематичні консультації) та індивідуальна (щоденник спостережень за дитиною, папки-пересувки) форми.

Метою *використання семінарів-практикумів* було ознайомлення батьків із способами та прийомами виховання дитини раннього віку. Керівник семінару (досвідчений вихователь або методист дошкільного закладу) заздалегідь планував програму, план роботи та склад учасників.

Під час проведення семінару обговорювались доповіді й повідомлення, аналізувались новинки літератури з виховання малюка, організовувались дискусії тощо. На семінарах-практикумах водночас організовувались виставки, де розміщувалися дитячі та сімейні фотографії, дидактичні посібники, іграшки, розвивальні ігри та книжки, рекомендовані батькам для спільних занять з дитиною вдома.

Метою організації *конференції* було розширення, поглиблення та систематизація знань батьків стосовно розвитку дитини до трьох років. Реалізація запланованого заходу здійснювалась завдяки дотримання таких умов: наявність у батьків базових знань з теми конференції; дослідження досвіду виховання дитини в умовах сім'ї, з подальшим його використанням у підготовці до виступу; наявність у вихователя ілюстративного матеріалу з обраної теми. Конференції проводились щорічно, маючи таку структуру: вступне слово керівника ДНЗ; виступи батьків про досвід вирішення проблеми, що обговорюється; перегляд відеофільму з подальшим обговоренням змісту побаченого; підбиття підсумків.

Корекційно-прогностичний етап формувального експерименту передбачав реалізацію батьками набутих знань, умінь й навичок у вихованні власної дитини. Першочерговим завданням було визначено самовдосконалення батьками власного виховного досвіду. Реалізацію корекційно-прогностичного етапу було обумовлено дотриманням принципу еkleктичності, сутність якого полягає в наданні дорослому певної свободи вибору мети, змісту, засобів, форм і методів у досягненні запланованого результату.

Фронтальною формою організації було обрано домінуючу. Її реалізація здійснювалась завдяки підготовці родинних газет, проведенню батьківських клубів, педагогічної світлиці, тематичних виставок. Одночасно планувались заходи, які за формою організації належали до групових (тематичні консультації за участю спеціалістів, круглий стіл) та індивідуальних (папки-пересувки).

Родинні газети видавались колективом вихователів груп раннього віку спільно з батьками. Кожен випуск газети був присвячений певній темі. У кожній публікації батькам пропонувались ігри, вірші, вправи, які вони могли використовувати під час спільного дозвілля з дитиною.

Свята і сімейні вечори проводились з метою обміну досвідом між батьками. До підготовки свята і виступів залучались усі члени сім'ї. Батьки спільно з вихователем виконували ролі в інсценуваннях, танцювали і грали разом з дітьми. Діяльність батьківських клубів передбачала поглиблення розуміння батьками поведінки власної дитини, сприяла формуванню навичок у вихованні малюка. Зустрічі в батьківському клубі планувались щомісяця тривалістю дві години. Кожна зустріч передбачала теоретичну і практичну частину. Батьки в таких клубах вчилися шити одяг для ляльок, ліпити, малювати, показували лялькові вистави тощо. Тематика питань батьківського клубу планувалась спільно з батьками.

Висновки... Отже, запропонована модель має системний характер, відбиває основні концептуальні ідеї, задається змістом структурно-функціонального інваріанта системи та охоплює чотири базових етапи (особистісно комунікативний, інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-творчий і корекційно-прогностичний), відображає головні напрями педагогічної діяльності вихователів і керівників ДНЗ. Реалізація запропонованої моделі уможливила вирішення проблеми формування педагогічної культури у батьків, які мають дітей раннього віку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеенко Т. Ф. Формування педагогічної культури сучасної молоді сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алексеенко Тетяна Федорівна. – К., 1994. – 148 с.
2. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 17.00.01 „Теорія та історія культури” / О. В. Бурлука. – Харків, 2005. – 16 с.
3. Гріньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Гріньова. – К., 2001. – 45 с.
4. Довженко В. І. Інформаційно-аналітичні матеріали щодо сучасного становища сімей в Україні та формування державної сімейної політики / В. І. Довженко // Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні : матеріали наук.-практ. конф. // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – С.124-130.
5. Ковальчук Л. Ю. Теорія і практика виховання дітей із неповних сімей (20-30-ті роки ХХ сторіччя) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Л. Ю. Ковальчук. – Івано-Франківськ, 1998. – 16 с.
6. Луценко І. О. Моделювання ситуацій спілкування / І. О. Луценко // Дошкільне виховання. – 1998. – №2. – С. 6-8; №5. – С. 9-11.
7. Наседкина Е. И. Дифференцированный поход в работе по повышению педагогической культуры родителей : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Е. И. Наседкина. – Москва, 1979. – 19 с.
8. Словник інішомовних слів / [укл. С. М. Морозов, Л. М. Шкаралупа]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
9. Ткачова В. О. Стан і перспективи розвитку сім'ї в сучасному українському суспільстві (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / В. О. Ткачова. – Одеса, 2008. – 22 с.
10. Ярошинська О. О. Розвиток поглядів на інститут батьківства в історії української етнопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. О. Ярошинська. – К., 2005. – 20 с.

Анотація

И.С.Деснова

Модель формування педагогічної культури родителів дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу

В статті пропонується модель формування педагогічної культури родителів дітей раннього віку.

Ключові слова: „педагогічна культура”, „родители”, „дети раннего возраста”.

Summary

I.S.Desnova

The Model of Pedagogical Culture of Parents of Infant Children Formation under the Conditions of Pre-School Educational Institution

The model of forming of pedagogical culture of parents of infant children is offered in the article.

Key words: „pedagogical culture”, „parents”, „infant children”.

Дата надходження статті:

„16” вересня 2009 р.

Вплив реформаторської педагогіки зарубіжних країн на становлення й розвиток вітчизняного дошкільця (кінець XIX – початок XX століття)

У статті на основі аналізу реформаторської педагогіки країн зарубіжжя (кін. XIX – поч. XX століття) визначено її вплив на становлення й розвиток вітчизняного дошкільнього виховання. Автор звертає увагу на прогресивні ідеї дошкільнього виховання зарубіжних дослідників того часу (О. Декролі, М. Монтесорі, Ф. Фребеля, Й. Песталоцці та інших), аналізує окремі статті українських періодичних видань, зокрема О. Барвінського, а також приводить сучасні дисертаційні дослідження з окресленої проблеми.

Ключові слова: дошкільнє виховання, реформаторські педагогічні ідеї, розвиток вітчизняної дошкільньої педагогіки.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Період кінця XIX ст. до 1905 року науковцями розглядається як культурницький, народницький етап, головним завданням його передових представників було *формування національної ідеї та національної ментальності, розвиток української педагогічної культури*. О. Сухомлинська виокремлює наступний етап, який охоплює 1905–1920 рр. – російська революція поклала кінець забороні української мови, тому створились передумови для *внесення національного компонента в структуру педагогічної науки* [8, с.47]. В сучасному дошкільці саме акцентується на формуванні національно свідомих громадян України, прилученні дітей до національних традицій і звичаїв, вивченні історичних надбань та етнопедагогічної спадщини минулих поколінь.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Окреслена проблема прямо чи опосередковано досліджувалась відомими вченими в контексті відродження та розвитку національної освіти в Україні – І.Зайченко, М.Євтух, В.Кремінь, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інших. Історико-педагогічний контекст підготовки вчителя (вихователя) в Галичині у 20-х роках XX століття вивчали Т.Завгородня, З.Нагачевська, Б.Ступарик, вплив творчого доробку відомих педагогів (С.Русової, М.Монтесорі, Б.Заклинського, Ю.Дзеровича, С.Сірополка, В.Пачовського, М.Чепіги, І.Ющишина) на процес становлення національного шкільництва – О.Джус, В.Трощинський, А.Шевченко, О.Проскура та ін.

З-поміж науково-педагогічних досліджень, що відображають актуальні проблеми дошкільнього виховання дітей, варто відзначити праці Л. Артемової, Л. Батліної, А. Богущ, З. Борисової, О. Кононко, Г. Ларіонової, Н. Лисенко, З. Нагачевської, С. Попиченко, О. Проскури, М. Стельмаховича та інших учених.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – на основі аналізу реформаторської педагогіки країн зарубіжжя (кін. XIX – поч. XX століття) визначити її вплив на становлення й розвиток вітчизняного дошкільнього виховання.

Виклад основного матеріалу... У другій половині XIX – на початку XX століття в Україні проблема виховання дітей відображена в роботах не лише представників науки, але й багатьох діячів культури, мистецтва, літератури. Т. Шевченко (1814–1861) підготував і видав „Букварь южнорусский” (1861), І. Франко (1856–1916) зробив суттєвий внесок у розробку історії шкільної та університетської освіти в Україні, М. Драгоманов (1841–1895) обстоював національну народну освіту як таку, що вбирає в себе кращі доробки світової культури, П. Грабовський (1864-1902) написав низку статей щодо організації народної освіти, Леся Українка (1871–1913) обстоювала народну освіту, описавши жалюгідність сільських педагогів. Закарпатський педагог О. Духнович (1803–1865) здійснив вагомий крок на шляху націоналізації освіти, ввівши термін „народна педагогіка”. Х. Алчевська (1841–1920), зацікавившись питаннями педагогічної просвіти дорослих, написала книги „Що читати народові?”, „Книга для дорослих”. С. Русова (1856–1940) створила концепцію національної системи освіти і виховання, зокрема заслугове на схвалення її книга з педагогіки: „Дошкільнє виховання”.

Звичайно, що такі вагомні постаті, відомі не лише в Україні, а й далеко за рубежем, не могли стояти осторонь педагогічних проблем, зокрема освіти дітей дошкільнього віку. Їхні прогресивні ідеї актуальні й сьогодні, адже ми знову ж таки відроджуємо національну культуру, вивчаємо історію свого краю, дитячі твори того періоду, що містять величезний виховний потенціал для дошкільників.

Національний дитячий садок С. Русова розглядала як виховний заклад, у якому дитина прилучається до культури рідного народу. Виховання „на рідному ґрунті” активізує дитячу діяльність, стимулює мислення. Тому навчання повинно здійснюватися рідною мовою, оскільки дитина 3–5 років

найкраще знає та розуміє тільки ту мову, якої її „мати научала”. Такі вимоги до виховання й навчання дошкільників, на думку дослідниці, мають підсилюватися індивідуалізацією виховних впливів, глибокого вивчення психології дитини.

Провідні ідеї дошкільної педагогіки окресленого періоду мали вагомий вплив на подальше становлення й реформування системи дошкільної освіти. Не випадково вивченню теорії та практики дошкільного виховання в Україні наприкінці XIX – початку XX століття присвячено низку дисертаційних досліджень.

Так, у роботі С. Попиченко узагальнено думки провідних педагогів того часу – С. Русової, Т. Лубенця, Н. Лубенець – стосовно реформування дошкільля, представлено досвід організації суспільного дошкільного виховання київськими громадсько-педагогічними об'єднаннями (Товариством народних дитячих садків, Товариством сприяння вихованню і захисту дітей, Фребелівським товариством), а також здійснено аналіз змісту навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах [6].

Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Східній Галичині у період з 1869 по 1939 рр., зокрема теоретико-методичні та організаційні засади навчально-виховного процесу в різних типах дошкільних закладів, зміст і форми підготовки дошкільних працівників, представлено в дисертаційному дослідженні З. Нагачевської [5].

Питання організації дошкільного виховання дітей в Україні в досліджуваній нами період відображені в науково-педагогічних працях Л. Березівської [1], Л. Клапчук [3], Т. Филимонової [12] та інших, котрі описують педагогічну діяльність просвітницьких об'єднань України (Київського товариства народних дитячих садків, Київського товариства сприяння вихованню і захисту дітей, Київського фребелівського товариства, Київського товариства ім. К. Ушинського) з організації дошкільного виховання й освіти; створення дошкільних навчальних закладів різного типу (дитячих садків, майданчиків) тощо.

У дошкільних навчальних закладах того періоду чітко простежується напрямок *розвитку творчих здібностей дітей засобами мистецтва* (народного, образотворчого, пісенного), *їхніх естетичних смаків та уявлень*. У дисертаційному дослідженні В. Ворожбіт [2], присвяченому аналізу теорії та практики навчання дітей образотворчого мистецтва у початкових школах Слобожанщини в кінці XIX – на початку XX століття, науково обґрунтовані етапи становлення теорії та практики образотворчого мистецтва як навчального предмета, розкрито теоретичні питання його впровадження в початкових школах Слобожанщини, визначено особливості змісту навчальних програм, методи та організаційні форми навчання образотворчого мистецтва.

Водночас у зв'язку з тим, що серед населення поширюються численні хвороби, від котрих страждають, передусім, діти дошкільного віку, в педагогічній періодиці звертають увагу громадськості на засоби застереження від найбільш поширених недуг, збереження фізичного та психічного здоров'я. В журналі „Учитель” (1871 р.) Святий отець у статті „Фізичне виховання дітей” акцентує на тому, як запобігти застуді, зокрема розповідає, що холодне повітря сприяє переохолодженню організму, при гарячому сонці – не можна напружено працювати без головного убору, а чисте і свіже повітря сприяє доброму апетитові і хорошому сну [9]. Статті на аналогічні теми знаходимо і в інших номерах цього журналу, приміром стаття про перші ознаки застуди і домашні засоби лікування [10]. Це дає підстави для висновку, що *фізичне виховання дітей* було чи не основним серед різних напрямів педагогічної діяльності вихователів.

У статті „Привычаивание детей до работъ” згаданого журналу читаємо про те, що нас оточують особливі багатства, однак всьому заважає лінь, яку вважають „второродным грѣхом нашим”, саме ліньство є причиною багатьох негараздів „народныхъ и економическихъ”. Тому завдання педагогічних працівників (у т.ч. вихователів дошкільних навчальних закладів) і батьків в тому, щоб пропагувати важливе значення праці та насолоду від її результатів; праці, яка потрібна всім: „богатымъ и беднымъ, ученымъ и неученымъ, старымъ и молодымъ” [10]. Отож бачимо чітке усвідомлення того, що тільки велика працелюбність і працездатність уможливить піднесення добробуту народу, тому питання трудового виховання дітей, починаючи з раннього віку, не могла залишатись поза увагою прогресивної громадськості країни.

Вже наприкінці XIX сторіччя добре усвідомлювали вагомість материнського впливу на виховання дитини з раннього дошкільного віку. Свідченням цього є публікація на першій сторінці журналу „Учитель” (1890 р.) під назвою „Вплывъ справдѣ материнского вихованія”, автором якої є О. Барвінський [11]. У статті приведено приклад неоціненного впливу матері на розвиток особистості Пантелеймона Куліша, котрий виховувався на живій народній мові; Миколи Костомарова, характер та історичні погляди якого сформувались завдяки позитивним впливам матері Тетяни.

О. Барвінський зазначає: „Лагодный але тревалый та незатертый впливъ материнского вихованія не умѣли ще вповнѣ оцінити въ старинности задля низшего суспольного становища жѣнки и матери. Однакожь християнство, выдвигнувши женщину зъ пониженія, признало матери дуже важне становище

въ родинѢ и вважає матѢрь важнымъ факторомъ въ релігійномъ и моральномъ вихованю роду людского” [11, с.65-66]. Вчений зауважує, що чудо материнського педагогічного впливу дано жінці від природи, від Бога, тому навіть Руссо, котрий пропагує теорію природного розвитку, намагався замінити її „якимись педагогічними дивами”, мусить визнати велике значення материнського виховання, хоч сам не мав щастя в житті „знати добру матѢрь” [11, с.65-66]. Цим самим автор звертає увагу, що діти вже з раннього віку мають певний досвід пізнання світу, що, безумовно, потрібно враховувати в їх навчанні й вихованні.

О. Барвінський виокремлює педагогічні вимоги щодо виховання дошкільників, апелюючи до дієвості материнського впливу: „НайважнѢйша прикмета потрѢбна передовсѢмъ у вихованю – се любовь. На тѢй точкѢ годять ся зъ собою всѢ педагоги давныхъ и новѢйшихъ часѢвъ, що любовь и саможертва суть конечными прикметами въ вихованю и научованю и въ тѢмъ мусимо зовсѢмъ притакнути одному зъ новочасныхъ педагогѢвъ, що учитель стоитъ силою любви... Любовь лагодить его гнѢвъ такъ, що вѢнь у похибкахъ дитини не бачить заразы щось злого и супротивного, а радує ся, коли дитина що доброго вдѢе. Любовь до дѢтей и до званя есть у вихованю тымъ захистомъ, що обезпечує виховане вѢдь всякихъ впливѢвъ часу; се есть жерело живущої воды, котрою вихователь и учитель повиненъ оживляти ся до своей трудной задачѢ” [11, с.66].

Аналогічні думки знаходимо в творах швейцарського педагога Й. Песталоцці, котрий у „Книзі до матерів” дає поради для матерів стосовно навчання дітей спостерігати й говорити, зокрема приводить низку вправ, які мають на меті навчити дитину називати й показувати частини свого тіла, помічати істотні відмінності між різними органами, розповідати про них.

Отож бачимо, що в кінці ХІХ – початку ХХ столітті інтенсивно розвивається педагогічна думка за рубежем, що зумовило значний поштовх у побудові педагогічного процесу в дошкільних закладах України. Свідченням цього, наприклад, є й той факт, що бельгійський педагог, лікар і психолог О. Декролі розробив теорію діяльнісного підходу в навчально-виховній роботі з дітьми. Вчений намагається стимулювати інтерес та увагу вихованця з допомогою сенсорного сприймання, нових вражень.

Спостерігають певні зміни і в методиці роботи з дітьми, оскільки акцентується увага на розвитку їхнього мислення шляхом дослідницької діяльності в природі. С. Русова в посмертній згадці про О. Декролі зазначає, що вчений „вироблює свою нову психологічну теорію гльобальности дитячого мислення і його пояснення функцій цієї гльобалізації роблять справжній переворот в сучасній методиці. Він вияснив що діти увласняють собі предмети в загальному уявленні без деталей, якими дитина щойно поволі доповнює загальний образ, гльобалізація дає живі, багаті уявлення і стоїть, на думку творця теорії між розумом, інтуїцією й інстинктом, а тим самим знаменує наш перехід від простого животного життя до людського, інтелектуального життя, коли вже можлива індуктивна праця й обробка деталей”. І далі С.Русова продовжує: „Гльобалізація захоплює дітей, бо цілком відповідає їх шляхові самонавчання. Оберігає школярів від перевтоми. Ця метода вже виявила свої добрі наслідки ще до проголошення методи Декролі в навчанні малювання, коли в початку ХХ віку дали дітям волю малювати образи, як вони дитині самі зявляються” [7, с.7–8].

На основі глибокого вивчення педагогічних поглядів Ф. Фребеля та М. Монтесорі головний редактор журналу „Дошкольное воспитание” (1911–1917 рр.) Н. Лубенець проводила просвітницьку роботу щодо організації дитячих садків в Україні, створила Київське товариство народних дитячих садків. Дослідниця закликає взяти все прогресивне із зарубіжного досвіду дошкільної педагогіки і не зосереджуватись на доробку якогось одного вченого. „Фребель і Монтесорі не виключають, а доповнюють один одного. Ми не припускаємо можливості вилучення із дитячого життя начал творчих і емоційних, оскільки вони притаманні природі дитини і тому вважаємо цінними і бажаними всі ігри і заняття дітей, які відповідають творчим і зображувальним їх потребам”, – читаємо в праці „Фребель і Монтесорі” [4, с. 290]. Зміст навчально-виховної діяльності дітей у народному дитячому садку, згідно цитованої праці, передбачав такі головні складові, як *ігри, діяльність у природі, ручну працю*.

У Росії в окреслений період теоретичні засади розвитку дітей дошкільного віку, зокрема їх розумове й моральне виховання, досліджувала Є.Водовозова (1844–1923); методику розвитку мови в дошкільників, основи сенсорного виховання, низку педагогічних вимог щодо організації дитячого дошкільного закладу розробила Є.Тихеева (1866–1944), особливо акцентувавши на поєднанні у навчанні гри й праці, що відомо в історії педагогіки як „метод Тихеевої”; Л.Шлегер (1863–1942) – відома своєю книгою „Практична робота в дитячому садку”, де визначила головні положення з організації виховної роботи в дитячому садку та інші [13, с. 365–395].

Висновки... Таким чином доходимо до висновку, що в досліджуваний період досить інтенсивно розвивались ідеї щодо становлення суспільного дошкільного виховання, особливо заслуговують на увагу зарубіжні погляди Й. Песталоцці про материнське виховання дітей (окремі положення його книги цілком правомірно використовувати в сучасному дитячому садку, зокрема в частині вивчення вправ про частини тіла людини); методика розвитку дослідницької діяльності дошкільників у природному докльлі

О. Декролі; сенсорне виховання дитини, формування дисциплінованості та підготовка її до праці М. Монтесорі, що реалізувався в „Будинку дитини”; досвід громадського дошкільного виховання в Німеччині Ф. Фребеля, котрий переконливо виступав за практичне використання в роботі з дітьми різного роду ігор, розробив спеціальний дидактичний матеріал до їх впровадження, акцентуючи на неоціненному значенні першої іграшки, слова у розвитку особистості, що відображено в його книзі „Дитячий садок”.

Список використаних джерел та літератури:

1. Березівська Л. Д. Діти у діяльності Київських просвітницьких товариств / Л. Д. Березівська // Початкова школа. – 1996. – №7. – С. 51–52.
2. Ворожбіт В. В. Теорія і практика навчання образотворчого мистецтва учнів початкових шкіл Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ворожбіт Вікторія Вікторівна. – Харків, 2001. – 200 с.
3. Клапчук Л. По сторінках дореволюційних педагогічних видань: Педагогічна хроніка / Л. Клапчук / Дошкільне виховання. – 1990. – № 7. – С. 26–27.
4. Лубенець Н. Д. Фребель і Монтесорі // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : [навч. посіб.] / Н. Д. Лубенець ; за заг. ред. З. Н. Борисової. – К. : Вища шк., 2004. – С. 283–290.
5. Нагачевська З. І. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869 – 1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / З. І. Нагачевська. – К., 1995. – 24 с.
6. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століть) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попиченко Світлана Сергіївна. – Умань, 1998. – 197 с.
7. Русова С. О. Декролі (Посмертна згадка) / Софія Русова // Українська школа : часопис т-ва „Учительська громада” у Львові. – Львів, 1933. – Січень–лютий. – Ч.1–2. Рік XVIII. – С. 7–13.
8. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / Ольга Василівна Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 37–54.
9. Учитель. – Львів, Пятниця, 23. – Юлія (4 Августа.). – 1871.
10. Учитель. – Львів, Пятниця, 8.(20.) – Окт. – 1871.
11. Учитель. – Львів, 1.(13.) марця – 1890.
12. Филімонова Т. Дитячі майданчики в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) / Т. Филімонова // Дошкільне виховання. – 2001. – №1. – С. 7–9.
13. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : [навч. посіб.] / за заг. ред. З. Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.

Анотація

А.І.Дыбач

Влияние реформаторской педагогики зарубежных стран на становление и развитие отечественного дошкольного воспитания (конец XIX – начало XX века)

В статье на основе анализа реформаторской педагогики стран зарубежья (кон. XIX – нач. XX века) определено ее влияние на становление и развитие отечественного дошкольного воспитания. Автор обращает внимание на прогрессивные идеи дошкольного воспитания зарубежных исследователей того времени (О. Декроли, М. Монтесорри, Ф. Фребеля, И. Песталоцци и других), анализирует отдельные статьи украинских периодических изданий, в частности О. Барвинского, а также приводит современные диссертационные исследования по данной проблеме.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, реформаторские педагогические идеи, развитие отечественной дошкольной педагогики.

Summary

A.I.Dybach

Influence of the Reformatory Pedagogics of Foreign Countries onto Formation and Development of the Domestic Pre-School Education (End of the XIX – Beginning of the XX Century)

On the basis of the analysis of reformatory pedagogics of foreign countries (end of the XIX – beginning of the XX century) its influence onto formation and development of domestic pre-school education is clarified in the article. An author pays attention to the progressive ideas of pre-school education of foreign researchers of that time (O. Dekroli, M. Montessori, F. Frebel, I. Pestalozzi and others), analyses separate articles of the Ukrainian periodicals, in particular O. Barvinskyi, and also offers modern dissertational researches on the indicated problem.

Key words: pre-school education, reformatory pedagogical ideas, development of the domestic pre-school pedagogics.

Дата надходження статті:

„27” листопада 2009 р.

В.І.ЗЕЛЕНИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ);

М.І.ЗУБОК,

кандидат військових наук, професор (м.Київ)

Патріотичне виховання як одна із функцій сучасного навчального закладу

Матеріали статті розкривають роль навчальних закладів у формуванні патріотичних почуттів сучасних молодих людей. Автори вказують, що в основу формування сучасного патріотизму має бути покладено виховання відповідальності за рівень свого розвитку та характер поведінки. Виходячи з цього пропонується зміст навчально-виховного процесу доповнити патріотичною складовою, яка базується на принципі гуманітарно-патріотичного забезпечення. Крім того, в статті акцентується увага на провідній ролі навчальних закладів у патріотичному вихованні, перетворенні їх в сучасних умовах в органи з координації діяльності всіх суб'єктів виховного процесу.

Ключові слова: патріотизм, патріотичні відчуття, патріотичне виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перетворення, які в останні роки відбувалися в суспільстві, свідчать про певні якісні його зміни, реальний перехід в історично новий стан, який деякі дослідники називають як цивілізаційний злом [7]. Зазначені перетворення мають глобальний характер, оскільки торкаються практично всіх сфер життєдіяльності людини: соціальної, економічної, культурної, політичної, демографічної та ін. Зазнала суттєвих змін система взаємовідносин людей. Змінилися погляди, моральні орієнтири, порушились етичні норми. Через це відбулась дезорієнтація людей, що обумовило підвищення у них емоційної напруженості, тривожності і, як наслідок, викликало масовий соціально-психологічний стрес. Все це значним чином позначилось на духовному та фізичному здоров'ї людей.

Особливо це стосується молоді. Молоді люди, не обтяжені наслідками ідеологічного впливу комуністичної теорії, сприйняли сьгоднішні реалії як однозначну безальтернативну умову своєї життєдіяльності, в якій і сформувалася їх поведінка. Сучасна молода людина живе в якісно новому просторі, нових ритмах, під впливом величезного пресингу неранжированої, часто хаотичної інформації. Концентрований вплив сучасних реалій життєдіяльності разом з діяльністю молоді, яка постійно розвивається, формує особливі відносини молодих людей між собою, суспільством, державними інституціями, нормами, що генеруються правовими актами та моральними принципами. Особливістю цих взаємовідносин є зміна певних орієнтирів в поведінці молодих людей, насамперед в емоційно-вольовій та мотиваційній сферах, моральних цінностей, поява нових потреб і нових можливостей для їх реалізації. За таких умов певна частина цінностей, яка історично панувала у суспільстві, не тільки зазнала кардинальних змін, а й деякі з них взагалі зникли з взаємовідносин. Взаємодопомога, співчуття, толерантність, відповідальність, працелюбність, доброта, відданість – ці риси все рідше можна зустріти в поведінці і взаємовідносинах молодих людей. Складність умов життя формують нові риси та цінності: недовіру, егоїзм, пасивність, уникнення труднощів, користь, всюдозволеність тощо. Формування таких рис та цінностей є фактором, який об'єднує молодих людей та посилює так звані горизонтальні зв'язки, на основі яких будуються різні угруповання молодих людей, у тому числі й антисоціального спрямування. Значна частина молоді втратила інтерес до суспільної діяльності, зросли скептицизм, громадська пасивність, соціальна інфантильність, конфліктність. Це і не дивно, бо у формуванні патріотизму, моральності, громадянської позиції у наших громадян випало більше ніж десятиліття, порушився процес спадкоємності поколінь.

На тлі такої ситуації молоде покоління досить інтенсивно втрачає одну з найважливіших для суспільства цінностей – патріотизм. Концентруючи такі якості, як любов до Батьківщини, відданість своєму народу, активну участь у розбудові держави, готовність до самопожертви заради її незалежності, патріотизм виступає ключовою складовою ідеології національної безпеки країни. Саме в цьому і полягає актуальність патріотизму та важливість питання щодо збереження і розвитку в людях такої моральної цінності. Саме патріотизм формує ту духовну силу, яка визначає життєву позицію та поведінку людини у суспільстві.

Небезпечність сьгоднішньої ж ситуації полягає в тому, що, з одного боку, суспільна криза та життєві негаразди призвели до втрати у людей, особливо молодих, певних якостей, насамперед тих, які формують патріотизм, а з іншого – викривили розуміння самого поняття патріотизму, підмінили його зміст іншими формулюваннями та пов'язали з іншими категоріями. Перше місце сучасна молодь (за результатами практичної роботи авторів із студентами у вітчизняних ВНЗ) надає цінностям особистого життя: здоров'ю, добробуту, сімейному благополуччю. Значна частина молодих людей мріє про

можливість організувати своє життя за кордоном. Отже, матеріальні цінності у свідомості молодих людей усувають (якщо вже не усунули) духовні, які є основними у формуванні патріотизму.

Водночас значна частина молоді бачить можливість прояву патріотизму в армії, на війні чи у воєнних конфліктах, деякі з них ототожнюють патріотизм з націоналізмом. Разом з тим переважна більшість молодих людей сприймає патріотизм лише пасивно, не виявляючи соціальної активності своєї особистості. Таким чином, патріотизм, з погляду молоді, має обумовлюватись наявністю певних умов, які б мотивували його формування та реалізацію. Відсутність же таких умов призводить до відсутності або примітивізації патріотизму.

Аналізуючи різні підходи науковців та інших авторів до розуміння патріотизму, його складових [1,3,6], а також отримавши певні результати наукового спостереження за станом формування патріотизму в існуючих умовах, автори дійшли висновку, що основу патріотичних якостей людини має складати відповідальність кожної особистості за свою поведінку, стан свого здоров'я, рівень знань, результати роботи тощо. Отже, патріотизм має формуватися на основі виховання відповідальності. Враховуючи той факт, що патріотизм не передається у спадок, а формується у процесі всього життя, а також те, що така якість особистості є не лише її цінністю, а і здобутком країни, формування патріотизму виступає загальнодержавним завданням. Рівень патріотизму сучасної молоді має стати стратегічним ресурсом України XXI століття.

Яким чином і де може бути забезпечено таке виховання? Відповідаючи на це питання, автори акцентують увагу на сфері освіти. Освітні заклади – це те, без чого не обходиться жодна людина, причому стикається з ними у віці, коли процес виховання є найбільш доступним і результативним. Тому роль освітніх закладів у формуванні патріотизму молодих людей, вихованні їх відповідальності є провідною. Більш того, освітні заклади нині є чи не єдиними установами в державі, де виховний процес ще не зник та проводить жити і впливати на поведінку молодих людей.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Патріотичному вихованню приділяли увагу вітчизняні та іноземні науковці, фахівці (К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, С. Русова, Ю. Руденко, О. Абрамчук, М. Фіцула, Л. Хомич, Г. Ложкін, Д. Фельдштейн, В. Єремїна, Г. Рудов та ін.), які розглянули як сутнісні питання патріотизму, так і окремі аспекти його формування.

Формулювання цілей статті... Базуючись на їх працях та результатах власних досліджень, автори мають на меті в даній статті обґрунтувати роль навчальних закладів у формуванні патріотизму у сучасної молоді на основі виховання високої відповідальності.

Виклад основного матеріалу... Виходячи з цього, автори подають власну точку зору щодо методики роботи навчальних закладів з патріотичного виховання молоді.

Насамперед, автори виходять з того, що молодь за всіх умов завжди виступала рушійною силою суспільства. Наприклад, у колишньому СРСР усі великі економічні проекти, ідеолого-патріотичні програми КПРС реалізовувались через молодь. Та і всі політичні зміни в країнах пострадянського простору, в тому числі в Україні, забезпечувались через молодіжний рух. Таким чином, молодь завжди була в авангарді економічних, соціальних, політичних перетворень. Разом з тим у 90-ті роки XX ст., коли державні інститути втратили свій вплив на молодь, роль держави стосовно молоді взяли на себе окремі політичні сили і почали використовувати особливості молодіжного руху з власною метою. За таких умов об'єктивно сформувався специфічний тип поведінки молоді – виконання певних робіт, мітинги, демонстрації за гроші, тобто штучно було усунуто самостійну роль молоді в розвитку суспільства. За таких умов та практично абсолютної свободи молодь позбавили організованості та спрямованості своїх дій у загальнодержавному масштабі. Очевидною стає необхідність залучення молоді до участі у різного роду національних програмах та проектах, одним із яких і має стати сфера освіти. Виходячи з цього, молодь у навчальних закладах має сприйматись не як об'єкт навчання, а як рівноправний учасник навчально-виховного процесу. Тільки за таких умов можна досягти позитивного результату у формуванні молоді людини як патріота.

Враховуючи вищенаведене, автори вважають, що сучасний навчально-виховний процес насамперед має надати молодим людям знання про їх можливості стосовно формування в сучасних умовах їх власного фізичного та психічного здоров'я, інтелектуального капіталу, можливих шляхів свого самовираження та реалізації себе в суспільстві, колективі, сім'ї. Отже, створити умови, за яких молода людина об'єктивно могла б отримати відповідь на питання: Хто я і яка моя роль у цьому житті? Отримання таких знань допоможе об'єктивніше зорієнтуватись у виборі професії, визначити свої можливості щодо отримання та реалізації знань, обґрунтовано підходити до оцінки й участі у різного роду політичних подіях, економічних та соціальних проектах, а також сприятиме відповідальному ставленню до свого фізичного та інтелектуального ресурсу, можливостей щодо його реалізації в процесі своєї життєдіяльності.

Слід також звернути увагу і на те, що сучасний навчально-виховний процес здійснюється в умовах глобальної інформатизації. З одного боку, інформація, що надається засобами масової інформації, значно

цікавіша і актуальніша тієї, що отримується з певних дисциплін, а з іншого – одночасно отримується і тими, хто здобуває знання і тими, хто навчає. Враховуючи різні можливості щодо сприйняття даної інформації, кожна з категорій навчального процесу по-різному оцінює її та реагує на неї. За таких умов нерідко виникає протиріччя між змістом навчального процесу та реаліями життя, які спостерігає та отримує з комунікаційної сфери молода людина. Порушується об'єктивність процесу формування знань, що призводить до зниження відповідальності за їх якість. Тут слід звернути увагу на те, що однією із складових відповідальності має бути професіоналізм, формування якого неможливе без об'єктивності знань. Таким чином, недостатність професійної підготовки негативно впливає на рівень відповідальності людини перш за все через невпевненість її у своїх професійних якостях.

За таких умов гостро постає питання адаптації технологій навчального процесу до особливостей сучасного інформаційного простору. Такі технології мають передбачати поєднання навчального матеріалу не тільки з реальною практикою, а й з реакцією інформаційного простору на таку практику. Більш того, такі технології мають обов'язково включати оволодіння методиками оцінки реакції інформаційного середовища на процесів життєдіяльності суспільства з тим, щоб молода людина могла самостійно сформувати максимально об'єктивні знання.

Одним із важливих факторів виховання відповідальності є підтримання належної дисципліни навчального процесу. У даному аспекті під дисципліною навчального процесу автори розуміють суворе дотримання встановленого його регламенту як педагогами, так і учнями та студентами. Змістом такого регламенту буде чітка побудова навчального процесу, перш за все дотримання структурно-логічної послідовності підготовки фахівців, єдині науково обґрунтовані критерії та методики контролю й оцінки рівня підготовки учнів та студентів, встановлення відповідного порядку проведення аудиторних занять та самостійної роботи. Враховуючи особливості європейських стандартів освіти, на які останнім часом орієнтується Україна, одним із важливих факторів посилення дисципліни навчально-виховного процесу, а з ним і відповідальності учнів та студентів за результати навчання, є організація їх самостійної роботи. Перенесення акцентів з аудиторного навчання на самостійну роботу вимагає не тільки відповідних організаційних перетворень, а й формування певного менталітету в усіх сторін навчального процесу. Усвідомлення важливості і необхідності самостійної роботи з оволодіння знаннями забезпечить відповідальне ставлення до якості власних знань, допоможе об'єктивно оцінювати свої можливості щодо їх реалізації.

На жаль, на сьогодні цей напрямок оволодіння знаннями в організації навчально-виховного процесу має поки що формальний характер і не відіграє тієї ролі, яка йому має бути відведена згідно з ідеологією європейської освіти.

Продовжуючи тезу щодо формування відповідальності в поведінці молодих людей як основі їх патріотизму, слід звернути увагу і на те, що навчально-виховний процес не повинен стояти осторонь формування у молодих людей таких якостей, як здатність захищати себе від впливу негативних факторів соціального середовища. Насамперед захисна функція поведінки людини має базуватись на фундаментальних та прикладних знаннях, отриманих у школі та ВНЗ. Турбота про себе (бути грамотним і здоровим) як основна умова захисту особистості в сучасному суспільстві має бути наріжним каменем безпечної поведінки кожного громадянина, а загалом – основою здорової нації, що буде виступати одним із базових принципів національної безпеки країни. Тут навчально-виховний процес як за своїм змістом, так і організацією має сформувати правильне розуміння ролі знань у формуванні здатності людини на їх основі протистояти різним факторам негативного впливу суспільних взаємовідносин, забезпечувати свою живучість за будь-яких суспільних перетворень чи змін.

За сучасних умов виникає необхідність звернути увагу ще на одну складову ролі навчально-виховного процесу у формуванні відповідальності та патріотизму молодих людей, а саме: на формування умінь та навичок приймати самостійні рішення в ситуаціях вибору, прогнозувати їх можливі наслідки. Впевненість у своїх знаннях, опанування різних методик їх практичного використання позбавить молодих людей необґрунтованих коливань під час прийняття рішень. Водночас навчально-виховний процес має більше акцентувати увагу на практичну підготовку фахівців, що вимагає перегляду стандартів освіти, організації навчання, методик викладання дисциплін, кардинальної перебудови навчально-методичного забезпечення, особливо підвищення ролі самостійної роботи студентів та учнів.

Звичайно, патріотичне виховання неможливе без оволодіння системою загальнолюдських та національних цінностей. На жаль, можна констатувати, що країна на сьогодні втратила систему формування таких цінностей. Робота в цьому напрямку здійснюється лише на декларативному рівні без будь-якої системи. Про які цінності можна говорити, коли в основу пропаганди в країні покладено активне висвітлення лише негативних факторів політичного, економічного, суспільного життя, протистояння окремих політичних еліт, аморальної поведінки тощо. Негатив набув головного чинника у висвітленні будь-яких подій в країні та їх характеристиках. На тлі такої ситуації ті фрагментарні зусилля навчальних закладів з виховання загальнолюдських та національних цінностей вступають у протиріччя з глобальним інформаційним впливом, що формується в реальному інформаційному

середовищі. Більш того, при такій ситуації відсутня цілісність виховання людини-патріота, внаслідок чого випускники навчальних закладів у більшості своїй не є активними самостійними носіями цінностей патріотичного характеру, а навпаки, швидкість руйнування патріотичних цінностей значно зростає. Нові ж цінності настільки суттєво різняться від традиційних, що їх патріотичний зміст залишається не завжди зрозумілим. За таких умов мабуть того обсягу патріотичної спадщини у змісті освіти, що надається навчально-виховним процесом, недостатньо для формування як наведених вище цінностей, так і патріотичних основ поведінки молодих людей взагалі.

Сучасний навчально-виховний процес основну увагу приділяє розвитку молодих людей як носіїв відповідних функцій, інформації, інтелекту і мало забезпечує їх розвиток як людини-патріота. Тому, мабуть, слід погодитися з думками тих авторів [3], які пропонують актуалізувати патріотичну складову всіх рівнів освіти: дошкільної, початкової, загальної, професійної, духовної, додаткової тощо. Орієнтиром консолідації може бути принцип гуманітарно-патріотичного забезпечення змісту освіти, основними напрямками реалізації вказаного принципу можуть бути:

- формування у дітей та учнів цілісного уявлення про національну патріотичну спадщину, її зв'язків з такими складовими поведінки людини, як духовність, здоровий спосіб життя, толерантність, моральність;

- виховання молодих людей як носіїв соціальної функції, зберігачів і продовжувачів національної патріотичної спадщини;

- формування компетентності, ерудиції, професійної майстерності як основи відповідального ставлення до будь-яких суспільних чи виробничих завдань;

- привнесення „патріотичного виміру” у всі сфери навчального процесу та життєдіяльності молодих людей;

- введення нового підходу до вивчення навчальних дисциплін, який би передбачав зміну акцентів у оволодінні знаннями з пояснення до самостійного опанування, із загальності до унікальності, з фрагментарного вивчення до цілісно-інтегрованого перетворення.

Враховуючи, що навчальний матеріал за своїм змістом характеризується переважно як концентрований досвід, сформований попередньо суспільством, тут важливим буде вивчення не тільки і, мабуть, не стільки самого досвіду, як формування сучасного ставлення до нього. Такий підхід буде передбачати гармонійне поєднання формування як власне професійних знань, так і творчого підходу до їх використання. А крім того, за таких умов формується критеріальний підхід до оцінки ролі об'єктів (у тому числі знань, змісту навчального матеріалу, інформації взагалі), що оточують людину, можливостей їх зміни та розвитку. У свою чергу, такі оцінки виміру об'єктів можуть виражатись у відповідних принципах та нормах, у тому числі моральних ідеалах, що зробить пізнавальний процес більш усвідомленим, зрозумілим і спрямованим.

Слід також звернути увагу і на те, що в багатьох випадках сьогодні патріотичне виховання ототожнюється з військово-патріотичним, а виховний процес, як правило, спрямований на виховання рис захисника Вітчизни. Такий одномірний підхід догматизує лише один із багатьох показників патріотизму і породжує обмеженість ролі патріотизму в поведінці людини. Розглядаючи багатогранність як самого патріотизму, так і процесу його формування, необхідно зазначити, що нині навчально-виховний процес опинився розірваним поміж сім'єю, школою, ВНЗ, соціально-культурним та інформаційним середовищем. Усі ці складові не тільки творчо не взаємодіють, а й часто протистоять один одному. Введення платних послуг в освіту суттєво знизило вплив системи позасімейного виховання. Молодь не отримує того, без чого не може бути сформована не тільки патріотична особистість, а й взагалі повноцінна доросла людина. Усуненню такої ситуації може сприяти діяльність навчальних закладів щодо координації вихованого процесу, залучення до нього сім'ї, громадських об'єднань, засобів масової інформації, армії, інших державних інституцій. Це допоможе зберегти зв'язки між поколіннями, ціннісні орієнтації, національні патріотичні традиції.

Визначаючи провідну роль навчальних закладів у вихованні сучасної молоді, автори зазначають, що через різного роду реформи, які проводяться в системі освіти, намагання адаптувати до європейських стандартів, навчальний процес поступово почав змінювати пріоритети, віддаючи перевагу не особистості, а дидактичній його складовій. Тому заплановані підходи в організації і змісті навчального процесу часто не наближаються до суб'єктів навчання, а навпаки, віддаляються від них, не кажучи вже про виховну складову.

Висновки... Таким чином, автори, орієнтуючись на вказаний вище принцип гуманітарно-патріотичного забезпечення змісту освіти, головну мету навчально-виховного процесу вбачають у формуванні патріотичної свідомості молодих людей. Основними компонентами формування такої свідомості можуть бути знання (як історична національна спадщина), відношення (об'єктивна оцінка фактів історії, науки, культури, суспільного життя) і діяльність (готовність до реалізації себе у своїй країні). Саме такі складові більш за все будуть формувати усвідомлену відповідальність за свої можливості, поведінку і діяльність, що може викликати, у свою чергу, задоволення отриманими

результатами, умовами та можливостями їх досягнення на Батьківщині. А це і буде складовою патріотичної свідомості.

Оволодіння патріотичною свідомістю дає змогу більш якісно та ефективно впливати на поведінку людини, тобто, патріотичну свідомість потрібно мати учням, студентам та тим, хто забезпечує навчально-виховний процес. К. Д. Ушинський вважав, що патріотизм є не тільки важливим завданням виховання, а й його потужним педагогічним засобом. Тому, розглядаючи патріотичне виховання у навчальних закладах, слід мати на увазі педагога-патріота, який передає свої знання та формує відповідні вміння і навички в учнів і студентів з позицій патріотизму, високої культури та любові до своєї Вітчизни. Отже, важливою складовою професійної майстерності педагога, вчителя мають бути відданість своїй справі, висока відповідальність, глибокі знання історичної національної спадщини за своїм фахом, об'єктивне розуміння сучасних соціально-політичних процесів та перетворень, а також толерантність і вміння гармонізувати свою поведінку з учнівським та студентським середовищем.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамчук О. В. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів / О. В. Абрамчук, М. М. Фіцула. – Вінниця : УНІВЕРСУМ, 2008. – 139 с.
2. Головатий М. Болонський процес і проблеми модернізації національної освіти в Україні / М. Головатий // Персонал плюс. – 2007. – № 44 (247) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.personal-plus.net/247/2684.html>.
3. Еремина В. Опыт российской и советской школы по формированию человека-патриота и его развитие в условиях социальных перемен / В. Еремина // Пути и средства модернизации образовательной системы : материалы науч.-практ. конф. 24–25.04.2009. – М. : МПСИ, 2009. – Ч. II. – С.27–31.
4. Зубок Н. Психолого-педагогические проблемы современного образования / Н. Зубок // Известия АПСН. – М. : изд-во МПСИ, 2008. – Ч. 1, № 12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe.
5. Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.1999 р. № 1697 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uapravo.net/data2008/base57/ukr57842.htm>.
6. Хомич Л. О. Виховання громадянської відповідальності у студентської молоді / Л. О. Хомич // Збірник наукових праць ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ, 2005. – Вип. 5(44). – С.37–44.
7. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – М. : МПСИ, 2009. – №1. – С. 8–14.

Аннотація

В.И.Зелёный, Н.И.Зубок

Патриотическое воспитание как одна из функций современного учебного заведения

Материалы статьи раскрывают роль учебных заведений в формировании патриотических чувств современных молодых людей. Авторы отмечают, что в основу формирования современного патриотизма должно быть положено воспитание ответственности за уровень своего развития и характер поведения. Исходя из этого, предлагается содержание учебно-воспитательного процесса дополнить патриотической составляющей, базирующейся на принципе гуманитарно-патриотического обеспечения. Кроме того, в статье акцентируется внимание на ведущей роли учебных заведений в патриотическом воспитании, превращении их в современных условиях в органы по координации деятельности всех субъектов воспитательного процесса.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические чувства, патриотическое воспитание.

Summary

V.I.Zelenyi, M.I.Zubok

Instilling Patriotism as one of Functions of Modern Educational Institution

Information provided in the article highlights the role of educational institutions in formation of patriotic feelings of modern youth. The authors believe that instilling responsibility should be taken as a basis of development and conduct for the formation of modern patriotism. Of these considerations it is proposed to supplement educational process with patriotic element based on on the principle of humanitarian-patriotic ensuring. In addition, the article underlines the leading role of educational institutions in instilling patriotism and their transformation under modern conditions into the coordinating bodies of all subjects of educational process.

Key words: patriotism, patriotic feelings, instilling patriotism.

Дата надходження статті:

„17” червня 2009 р.

Верифікація стану управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів у освітній практиці

Автор статті розкриває методику дослідження та експериментально достовірні дані стану управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів у освітній практиці, сутність категоріально-понятійного поля інноваційного менеджменту з застосуванням мережі Інтернет.

Ключові слова: розвиток, управління інноваційним розвитком, моделі інноваційного розвитку освіти, інноваційна діяльність, інноваційний менеджмент.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В Україні відбувається зміна суспільного устрою, об'єктивно зумовлена стійкою тенденцією переходу людства (друга половина ХХ ст.) від індустріальної цивілізації до інформаційної, яка формує моделі науково-технічного та інноваційного розвитку держави, інноваційного розвитку освіти.

Розвиток теорії загального, освітнього, інформаційного та інноваційного менеджменту, прийняття Закону України „Про інноваційну діяльність”, зумовили важливий напрям наукових розвідок, а саме – інноваційного та інформаційного менеджменту в галузі освіти, зокрема систем управління інноваційним розвитком та інноваційної інфраструктури системи освіти, інноваційної діяльності в ЗНЗ, інноваційних моделей шкіл через кардинальні зміни у парадигмах освіти, змістових, технологічних, управлінських домінантах.

Прогностичну значущість для теорії і практики управління інноваційними системами в Україні має підсумковий документ Саміту „Групи восьми” „Освіта для інноваційних суспільств у ХХІ столітті” (Санкт-Петербург, 16 липня 2006 року), який спрямовує науковців і педагогічну спільноту на модернізацію національної системи освіти, проектування і моделювання інноваційних освітніх систем інвестиційно-інноваційним шляхом запровадження інноваційної стратегії, збільшення інвестицій та інновацій з одночасним зростанням інноваційних проєктів, ролі і ефективності освітніх послуг, розвитком інформаційних ресурсів і НІТ та інноваційної інфраструктури.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сучасні розвідки вітчизняних учених в інноваційній сфері – С. І. Архієреєв, Н. І. Ваніліна, В. М. Геєць, А. М. Гуржій, Ю. В. Каракай, Т. К. Куранта, Ю. В. Макагон, Т. С. Медведків, З. О. Петренко, В. П. Семиноженко, Т. В. Тарасенко [3; 4; 6–8; 10] – репрезентують інноваційну політику держави, пріоритетні напрями інноваційного розвитку соціальної сфери, розбудову та модернізацію інноваційної структури соціальної сфери та економіки в Україні, інноваційні бізнес-інкубатори і навчальні центри інноваційного та інформаційного менеджменту, інноваційні центри. Інноваційну діяльність в сфері освіти, перспективні й продуктивні напрями розвитку освіти на інноваційних засадах та ідеях сталого розвитку європейської спільноти, новітні концептуальні моделі розбудови національної освіти розкривають вітчизняні вчені Н. М. Бібік, М. І. Бурда, Л. І. Ващенко, М. Б. Євтух, В. Г. Кремень, В. М. Мадзігон, В. І. Маслов, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, Г. Д. Щекатунова та ін. [1; 2; 5; 9; 10].

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити результати істинності гіпотетичних положень, установлення експериментальної достовірності – верифікації (лат. *verus* – істинний, і *facio* – роблю) управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів у освітній практиці.

Вклад основного матеріалу... На аналітико-пошуковому етапі було сплановано вивчення стану розробки проблематики – моделі управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу (надалі ЗНЗ або заклад), розробку методики вивчення та аналізу професіографії управлінської діяльності керівників закладів задля з'ясування сутностей моделей інноваційного розвитку ЗНЗ, моделей управління інноваційним розвитком ЗНЗ та застосовано комплекс методів, адекватних предмету дослідження. Проведення констатувального етапу експерименту з використанням емпіричних методів: діагностичних (анкетування, бесіда, опитування керівників ЗНЗ щодо існування систем управління інноваційним розвитком ЗНЗ, визначення зон їхнього актуального розвитку та їхніх характерних ознак); обсерваційних (безпосереднє й опосередковане спостереження інноваційної діяльності керівників ЗНЗ); прогностичних (виявлення моделей інноваційного розвитку ЗНЗ і систем управління ними в теорії та практиці, з'ясування сутності категорій „розвиток”, „інноваційний розвиток”, „управління інноваційним розвитком”, „моделі інноваційного розвитку ЗНЗ” та обізнаність з ними респондентів, моделювання системи управління інноваційним розвитком ін.); праксиметричних (аналіз інноваційної діяльності адміністративно-управлінської ланки ЗНЗ); методів математичної статистики

(здійснено аналіз та статистичну обробку особистісних даних про керівників-респондентів з метою визначення їхньої компетентності з інноваційної діяльності та їхнього ставлення до інноваційної сфери). Констатувальним етапом експерименту (КЕЕ) передбачено і здійснено визначення вибірки учасників дослідження, а також вивчення об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на неї (вік, гендерна ознака, стаж керівної роботи, кваліфікаційна категорія, мотиви, організаційні та комунікаційні якості, досвід управлінської роботи) – (анкета К-1, К-2, К-3, опитний лист К-1).

Анкетуванням на КЕЕ було охоплено 117 респондентів, з них – 76 керівників навчальних закладів м. Миколаєва, які працюють за контрактом і визначено як експериментальну групу та 41 респондент з різних міст України, які навчалися у рамках проекту „Рівний доступ до якісної освіти” МОН України в ЦППО (листопад-грудень 2008р.) віднесено до контрольної групи.

Розглянемо лише деякі результати експерименту. За результатами аналізу даних на друге запитання анкети К-1 – Ваша стать: жіноча, чоловіча, з'ясовано, що більшість з респондентів є жінки – 56 (73,68%) у м. Миколаєві та 31 (75,60%) у містах України й лише 20 (26,31%) та відповідно 10 (24,39%) – чоловіків. Слід відзначити про реалізацію механізму гендерної рівності керівників в освітньому просторі м. Миколаєва. Аналіз даних за результатами співбесід із керівниками шкіл і безпосереднє вивчення їхньої управлінської та інноваційної діяльності засвідчує, що вік респондентів у цілому впливає на ефективність їхньої управлінської діяльності, але є менш значущим в порівнянні з іншими факторами, такими як гендерна ознака, стаж педагогічної діяльності та термін роботи на посаді керівника, професійна освіта. Аналіз стажу керівної роботи на посаді директора закладу 117 респондентів показує, що 11 (9,4 %) респондентів працюють понад 20 років, із них 9 (7,7%) респондентів працюють понад 25 років, а їх вік становить від 55–65 років (за результатами аналізу відповідей на п'яте і третє питання цієї ж анкети К-1).

Під час вивчення означених вище характеристик управлінської діяльності виявлено, що 34 (44,7%) і 17 (41,5 %) респондентів експериментальних і контрольних груп, із стажем керівної роботи від 3 до 10 років, бажають проводити дослідно-експериментальну роботу з впровадження та використання в своїй роботі нових ідей, інноваційних технологій навчання, виховання, управління, інноваційних моделей розвитку ЗНЗ різних типів, законодавчо закріплені можливості використання коштів на інноваційні проекти, і меншою мірою розробляти інновації в освіті. Стаж керівної роботи до 3 років мають 18 (23,70%) і 12 (29,30%) респондентів експериментальних і контрольних груп відповідно. Ця категорія керівників має наміри встановити добрі взаємовідносини з педагогічним колективом, створити позитивний мікроклімат задля усвідомлення необхідності постійного застосування педагогічних інновацій в педагогічній та управлінській діяльності, сприяти інноваційному розвитку ЗНЗ, збільшити кількість учасників інноваційного процесу в ЗНЗ.

Керівник ЗНЗ є провідною фігурою навчально-виховного процесу, носієм інноваційних освітніх і суспільних змін і від його компетентності запроваджувати інноваційні технології, процеси, моделі інноваційного розвитку, моделі систем управління інноваційного розвитку ЗНЗ залежить рівень ефективності інноваційної діяльності та якості інновацій. Більш детально представимо відповіді на опитний лист К-1.

Опитний лист К-1

1. Як Ви розумієте сутність понять „інноваційний розвиток”, „інноваційний розвиток ЗНЗ”, „управління інноваційним розвитком ЗНЗ”?
2. Чи вважаєте Ви за необхідне розробляти та запроваджувати моделі інноваційного розвитку ЗНЗ та адекватні їм системи управління?
3. Назвіть, які моделі інноваційного розвитку ЗНЗ Ви знаєте?
4. Назвіть, які авторські моделі інноваційного розвитку Ви хотіли б запровадити у ЗНЗ, який Ви очолюєте?
5. З якими труднощами Ви стикаєтесь під час запровадження інноваційних змін і здійсненні процесу управління інноваційним розвитком у ЗНЗ?
6. Якої допомоги Ви потребуєте під час запровадження інноваційних змін і здійсненні процесу управління інноваційним розвитком у ЗНЗ?
7. Які фактори, впливають на Вашу думку, на процес управління інноваційним розвитком ЗНЗ?
8. Методом самооцінки оцініть рівень управління інноваційним розвитком ЗНЗ, який Ви очолюєте: низький, середній, достатній, високий (необхідне підкресліть).

На перше запитання опитного листа К-1 „Як Ви розумієте сутність понять „інноваційний розвиток”, „інноваційний розвиток ЗНЗ”, „управління інноваційним розвитком ЗНЗ”? респонденти дали різноманітні відповіді. Аналіз і квантифікація відповідей дозволила нам структурувати інтерпретацію сутності понять у такий спосіб. З 117 респондентів – 69 (58,97 %) розкрили специфіку поняття „інноваційний розвиток” через сукупність його складових – інновації, інноваційні технології, інноваційні навчальні технології, інноваційні інформаційні технології, педагогічні інновації, інноваційні та нові ідеї, моделі інноваційних шкіл, впровадження та розповсюдження інновацій; 31 (26,49%)

респондент лаконічно окреслив зміст поняття через зміни в освітніх організаціях; а решта респондентів 17 (14,52%) репрезентували його сутнісну домінанту через особистісний інноваційний досвід, у межах якого створюються нові зразки інноваційного пошуку, розкривається мережа експериментальних площадок у регіонах, поширюється інноваційний рух на місцевому рівні.

Сутність категорії „інноваційний розвиток ЗНЗ” 101 (86,32%) респондент визначили також через його компонентний склад, а саме: як законодавчі, нормативні, інструктивно-методичні можливості щодо запровадження різних інноваційних процесів і інноваційних шкіл. 11 (9,40%) респондентів інноваційний розвиток уявляють як організацію інноваційної діяльності суб'єктів школи з реалізації державної інноваційної політики в галузі освіти, що включає цілеспрямоване створення стимулів до інноваційної діяльності та формування сприятливого для інновацій освітнього середовища, відповідні структурні зміни в процесах, технологіях тощо. 5 (4,27%) респондентів розкривають його зміст переважно через розкриття сутності інновації, які є засобом підвищення якості освітніх і інтелектуальних продуктів, які дають можливість ефективно використовувати ресурси школи, мінімізувати витрати праці, матеріалів, енергії; які сприяють адаптації структури школи до мінливої ринкової кон'юнктури суспільства. Інноваційний розвиток підприємства слід розглядати як сукупність засобів і предметів праці, робітників, їхніх навичок, мотивів і стимулів, виробничих відносин, що склалася за багато років і перебуває у системній єдності.

Сутність категорії „управління інноваційним розвитком ЗНЗ” 99 (84,86%) респондентів розкривають як процеси вироблення й використання інновацій, інноваційних проєктів і систем задля реалізації державних стандартів ЗСО та ухвали й прийняття управлінських рішень; 43 (36,75 %) як сукупність знань з інновацій, які необхідні для управління якістю НВП; 58 (49,57 %) респондентів розуміють управління інноваційним розвитком як фактор підвищення ефективності функціонування і формування стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ в умовах трансформації економіки України та формування громадянського суспільства; 68 (58,11 %) як фактор зростання ефективності інноваційної діяльності суб'єктів управління і НВП; 29 (24,78 %) як систему планування, фінансування, реалізації інновацій та аналіз ефективності реалізації інноваційних програм і проєктів; 12 (10,25%) як інтелектуальний, виробничий та інформаційний ресурс ЗНЗ і можливості їх використання. Аналіз одержаних даних показав, що переважна кількість відповідей репрезентує розбіжності в уявленнях респондентів і витлумаченні сутності категорій, що утворюють категоріально-понятійне поле інноваційного менеджменту та менеджменту освітніх інновацій та засвідчує фрагментарне, аспектне розуміння переважною більшістю респондентів сутності цих наукових категорій.

У процесі експерименту нами здійснено розширений пошук у мережі Інтернет із застосуванням різних інформаційно-пошукових систем, здійснено термінологічний аналіз сутності базових термінів дослідження та з'ясовано специфіку їх витлумачення різними вченими дослідниками та практиками.

Результати персонального розширеного пошуку термінів (табл. 1–3) здійсненого з застосуванням методу ключових слів в лапках українською, контент-аналізу назв і змісту більшості документів у різних ПС, дозволяють зробити висновки про те, що за сучасних умов наявний незначний масив теоретичного знання щодо феномена управління інноваційний розвитком у сфері освіти, соціальному управлінні, інформатиці, управлінні персоналом, психології, але він активно вивчається і використовується вченими та практиками в науковому обігу як технічних, так і природничих, і гуманітарних наук; а наукове товариство не дійшло до спільного розуміння щодо витлумачень цих категорій.

Таблиця 1

Результати пошуку базового терміна дослідження „інноваційний розвиток школи” у мережі Інтернет

№	Назва ПС	Назва терміна	Мова запиту	Результати пошуку
1	Rambler	„Інноваційний розвиток школи” за ключовими словами в лапках	Українська	7 сайтів, 14 документів
2	Google	„Інноваційний розвиток школи” за ключовими словами в лапках	Українська	12 500 документів
3	Yandex	„Інноваційний розвиток школи” за ключовими словами в лапках	Українська	23 сторінки
5	YaHoo!	„Інноваційний розвиток школи” за ключовими словами в лапках	Українська	3 документи
6	Мета	„Інноваційний розвиток школи” за ключовими словами в лапках	Українська	4 сайти, 5 документів

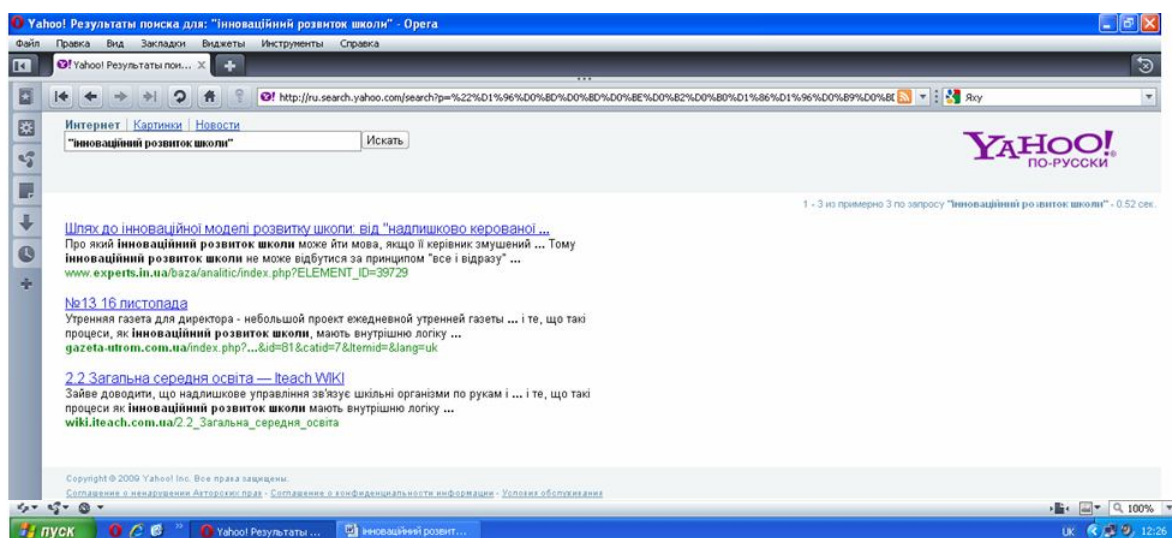


Рис.1 Екранна сторінка результатів пошуку терміна «інноваційний розвиток школи» із використанням пошукової системи „Yahoo!” українською мовою

У мережі Інтернет базовий термін дослідження „інноваційний розвиток закладу” українською мовою знайдено у ІПС „Rambler” на 2 сайтах і в 4 документах, „Meta” на 1 сайті та 2 документах, „YaHoo!” в 1 документові, ІПС „Google” і „Яndex” за запитом не знайдено жодного документа, що підтверджує не розробленість проблематики, сутнісного трактування категорійно-понятійного апарату інноваційного менеджменту як наукової галузі за існуючою кількістю джерел.

Таблиця 2

Результати пошуку базового терміна дослідження „управління інноваційним розвитком закладу” у мережі Інтернет

№	Назва ІПС	Назва терміна	Мова запити	Результати пошуку
1	Rambler	„Управління інноваційним розвитком закладу” за ключовими словами в лапках	Українська	3сайти, 5 документів
2	Google	„Управління інноваційним розвитком закладу” за ключовими словами в лапках	Українська	3 документи
3	Яndex	„Управління інноваційним розвитком закладу” за ключовими словами в лапках	Українська	За запитом не знайдено документів
5	YaHoo!	„Управління інноваційним розвитком закладу” за ключовими словами в лапках	Українська	1 документ
6	Meta	„Управління інноваційним розвитком закладу” за ключовими словами в лапках	Українська	За запитом не знайдено документів

Таблиця 3

Результати пошуку базового терміна дослідження „управління інноваційним розвитком школи” у мережі Інтернет

№	Назва ІПС	Назва терміна	Мова запити	Результати пошуку
1	Rambler	„Управління інноваційним розвитком школи” за ключовими словами в лапках	Українська	За запитом не знайдено документів
2	Google	„Управління інноваційним розвитком школи” за ключовими словами в лапках	Українська	1 документ
3	Яndex	„Управління інноваційним розвитком школи” за ключовими словами в лапках	Українська	1 сторінка
5	YaHoo!	„Управління інноваційним розвитком школи” за ключовими словами в лапках	Українська	1 документ
6	Meta	„Управління інноваційним розвитком школи” за ключовими словами в лапках	Українська	За запитом не знайдено документів

На друге питання опитного листа К-1 „Чи вважаєте Ви за необхідне розробляти та запроваджувати моделі інноваційного розвитку ЗНЗ та адекватні їм системи управління?” отримано ствердні відповіді 78 (66,66%) респондентів, 30 (25,64%) вважають за необхідне займатися ефективною нормативною діяльністю і 9 (7,7%) керівників не визначилися та не дали відповіді на запитання.

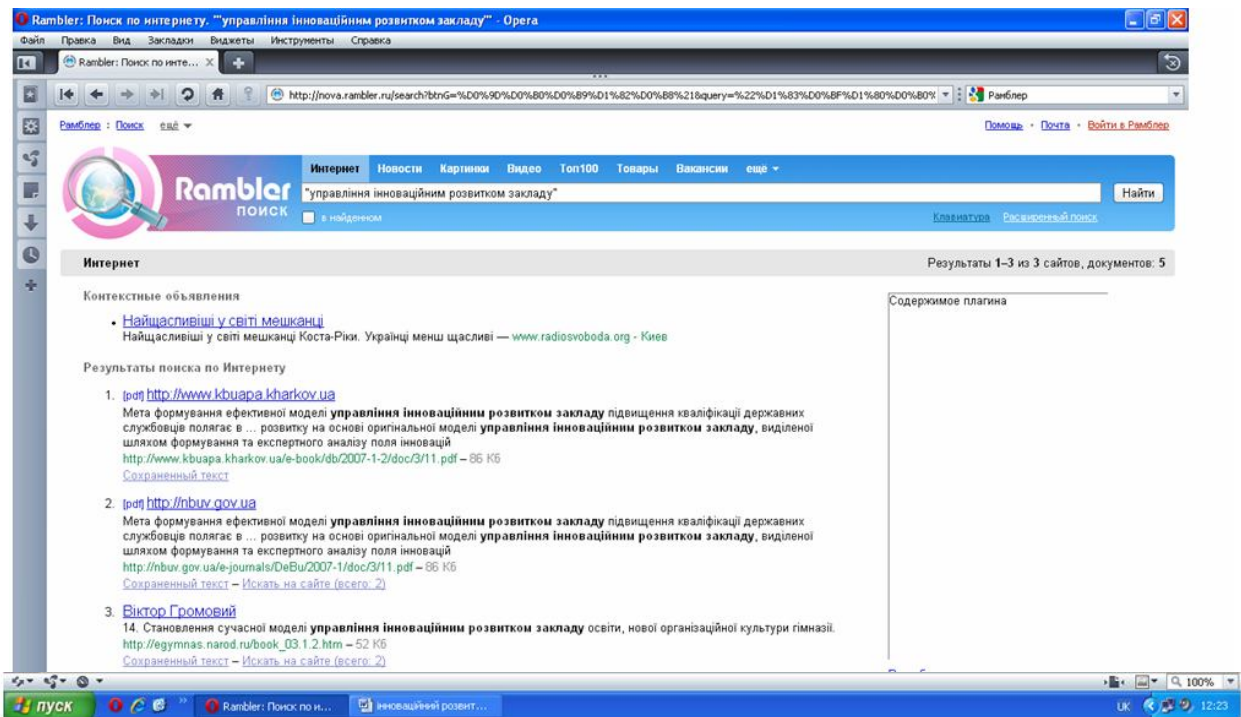


Рис. 2 Екранна сторінка результатів пошуку терміна „управління інноваційним розвитком закладу” із використанням пошукової системи „Rambler” українською мовою

Аналіз відповідей 117 респондентів на третє запитання опитного листа К-1 „Назвіть, які моделі інноваційного розвитку ЗНЗ Ви знаєте?” дозволяє нам констатувати, що 89,7% респондентів під моделями інноваційного розвитку розуміють авторські і новаторські школи, приватні школи з авторською концепцією розвитку, а не традиційні школи „масовки” за визначенням багатьох керівників, однак не назвали їх розробників і власне їх точної назви окрім інноваційних шкіл В. О.Сухомлинського, О. А. Захаренка, М. П. Гузика, авторської художньо-естетичної академії Г. Д. Матвеевої, а 1,7 % респондентів вважають будь-яку школу інноваційною, якщо в ній впроваджується хоча би одна освітня інновація 8,54% не дали відповідь на дане запитання. Критерієм історичної відповідності інноваційних шкіл реаліям сьогодення ми вважаємо адекватність теоретично обґрунтованих інноваційних моделей шкіл і їх запровадженням, за власним бажанням замовників освіти, у практику, і не тому, що це „модно” і суперечить здоровому глузду або вказівка зверху. Власне тому керівники й назвали інноваційні школи видатних вітчизняних управлінців і сучасних керманців, які плекали та сприяли розвиткові неповторних особистостей незалежно від реальних умов. Ці дані підтверджують низький рівень їх обізнаності з авторськими інноваційними моделями шкіл. Але у всіх респондентів є бажання і вони впроваджують в ЗНЗ інновації, які, на їх думку, будуть сприяти інноваційному розвиткові (4 запитання опитного листа К-1). Труднощі, з якими стикаються респонденти під час запровадження інноваційних змін і здійсненні процесу управління інноваційним розвитком у загальноосвітніх навчальних закладах (5 запитання опитного листа К-1), представлено на рис. 3.

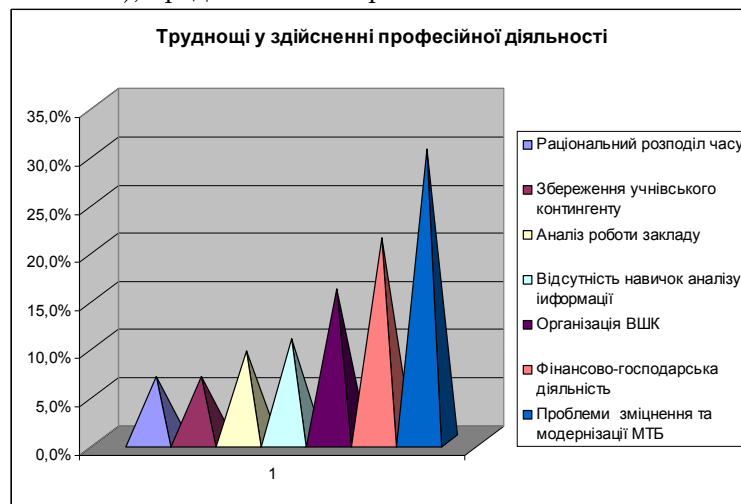


Рис. 3. Спектр труднощів у інноваційній сфері респондентів

Більшість опитаних (30,3%) зазначили, що матеріально-технічна база закладів застаріла для запровадження інновацій, моделей інноваційного розвитку ЗНЗ, інноваційних технологій, зокрема і НІТ, інформаційних мережевих технологій, реалізації ефективної інноваційної діяльності суб'єктів управління і НВП. 21,0% респондентів зазнає труднощів у здійсненні фінансово-господарської діяльності, оскільки видатки під час кризи в суспільстві та фінансування регіональних освітніх систем задля забезпечення якісної освіти згідно кошторису ЗНЗ не дають змоги повною мірою реалізувати потреби педагогічних колективів щодо запровадження інноваційних технологій, навчання, виховання і управління. 15,7% опитаних відчувають проблеми у організації та здійсненні внутрішкільного контролю (ВШК) за інноваційним освітнім процесом у ЗНЗ та проведенні експертизи інновацій, що свідчить про недостатню розробленість критеріїв і параметрів оцінювання інновацій в НВП, процесі управління, ефективності інноваційної діяльності суб'єктів управління і НВП. Певною мірою ми пояснюємо ці труднощі респондентів незначним управлінським досвідом: у 21,0% експериментальних і 29,3 % контрольних груп опитаних стаж роботи на даній посаді до 3-х років. У 10,5% респондентів не сформовані навички: аналізу впровадження інновацій, інноваційного розвитку ЗНЗ, інноваційних змін, інноваційних процесів, технологій та інноваційної діяльності у ЗНЗ, оцінювання результативності впровадження інновацій, здійснення експертизи інноваційної діяльності у ЗНЗ. Це зумовлено декількома чинниками: по-перше, розподілом функціональних повноважень серед членів адміністрації щодо здійснення інноваційної діяльності та запровадження інноваційних технологій у НВП і моделей інноваційного розвитку ЗНЗ – на думку 6,6% респондентів; по-друге, несвоєчасністю обробки інформаційних масивів про інноваційну діяльність суб'єктів управління і НВП і її результативність, по-третє, за останні роки дійсно значно збільшилась кількість запровадження інновацій в ЗНЗ, економічний і соціальний ефект яких досить важко визначити через неясність, невиразність, нечіткість критеріїв і параметрів оцінювання запровадження інновацій і механізму проведення експертизи інновацій.

9,3% опитаних зазначили, що відчувають труднощі у плануванні запровадження інноваційних змін, інноваційних процесів і інноваційних технологій, розробці моделей систем управління інноваційного розвитку ЗНЗ, складанні річного плану загалом. Це свідчить про недостатній рівень аналітико-прогностичної та інноваційної компетентності керівників. 6,6% респондентів не здатні раціонально розподілити свій час на різні види діяльності, зокрема і здійснення інноваційної діяльності, що підтверджує також недостатній рівень сформованості інноваційної культури, наукової організації праці. Робота щодо збереження учнівського контингенту та забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти через забезпечення інноваційного розвитку, викликає труднощі у 6,6% опитаних, що підтверджує недостатній рівень сформованості і навичок інноваційної діяльності, створення позитивного іміджу інноваційного закладу, призначеного задля реалізації освітніх потреб учнів і їхніх батьків.

Висновки... Таким чином, аналіз даних констатувального експерименту свідчить про необхідність переходу від інтуїтивного управління до управління інноваційним розвитком ЗНЗ, реалізації принципів інноваційного управління ЗНЗ, ефективних механізмів управління інноваційним розвитком ЗНЗ, запровадження інноваційних технологій управління в ЗНЗ, науково обґрунтованих критеріїв оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ на науково обґрунтованих засадах задля досягнення соціального, науково-технічного, економічного ефектів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Людмила Миколаївна Ващенко. – К., 2006. – 455 с.
2. Вдовиченко Р. П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : [моногр.] / Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініна, В. Д. Чайка ; за ред. Л. М. Калініної. – К. ; Миколаїв : Іліон, 2007. – 528 с.
3. Геєць В. М. Інноваційні перспективи України : [моногр.] / В. М. Геєць, В. П. Семиноженко. – Харків : Константа, 2006. – 272с.
4. Гуржій А. М. Інноваційна діяльність в Україні : [моногр.] / А. М. Гуржій, Ю. В. Каракай, З. О. Петренко, Н. І. Ваніліна, Т. К. Куранда. – К. : УкрІНТЕІ, 2007. – 144 с.
5. Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України ; за ред. Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініної. – Київ-Миколаїв : Ілліон, 2008. – Вип. 1. – 399 с.
6. Україна в 2008 році: процеси, результати, перспективи. Біла книга державної політики / за заг. ред. Ю. Г. Рубана. – К. : НІС, 2008. – 186 с.
7. Україна в 2008 році: щорічні оцінки суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку : [моногр.] / за заг. ред. Ю. Г. Рубана. – К. : НІС, 2008. – 744 с.
8. Україна: стратегічні пріоритети. Аналітичні оцінки / за ред. А. С. Гальчинського. – К. : НІС, 2003. – 328 с.
9. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : [моногр.] / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2008. – 472 с.
10. Шеулін А. С. Устойчивое инновационное развитие как научно-прикладное направление // Устойчивое развитие : Наука и практика. – 2004. – №2. – С. 13–17.

Анотація
Л.Н.Калинина

Верифікація стану управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів в освітній практиці

Автор статті розкриває методику дослідження і експериментально достовірні дані стану управління інноваційним розвитком загальноосвітніх установ в освітній практиці, зміст категоріально-понятійного поля інноваційного менеджменту з використанням мережі Інтернет.

Ключові слова: розвиток, управління інноваційним розвитком, моделі інноваційного розвитку освіти, інноваційна діяльність, інноваційний менеджмент.

Summary
L.M.Kalinina

Verification of the State of Management of General Educational Institutions Innovative Development in Educational Practice

The author of the article reveals the methodics of study and experimentally reliable data of the state of management of general educational institutions innovative development in educational practice, the essence of categorical-conceptual sphere of innovative management using the Internet.

Key words: development, management of innovative development, models of innovative development of education, innovative activity, innovative management.

Дата надходження статті:

„3” грудня 2009 р.

УДК 371.134+373.3 (045)

С.М.КОЛЕСНИКОВА,
старший викладач
(м.Хмельницький);
В.П.НЕЗДОРОВІН,
кандидат хімічних наук
(м.Хмельницький)

Аналіз елементів підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями початкової школи за допомогою теорії графів

У статті представлені результати аналізу елементів, що впливають на якість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за допомогою теорії графів.

Ключові слова: майбутні учителі, учні початкової школи, теорія графів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Підвищення професійної компетентності вчителя початкових класів – актуальна проблема сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Процеси демократизації та гуманізації суспільства створюють об'єктивні умови для активізації життєдіяльності його членів. В сучасному українському суспільстві орієнтація зроблена на розвиток особистості, підвищення професійної компетентності в усіх сферах суспільного виробництва, в тому числі – у сфері освіти.

Потреба у формуванні суспільно компетентної особистості зумовлює необхідність створення сприятливого освітнього середовища для розвитку особистості дитини, розкриття її творчих можливостей та обдарувань. Саме тому концептуальні ідеї реформування освіти вимагають зміни орієнтації професійної діяльності вчителя, оволодіння ним сучасними технологіями навчання і виховання, спрямування його власного, особистісного й професійного потенціалу на всебічний розвиток дитини.

Вчитель є головною фігурою усіх процесів, які відбуваються в шкільній практиці. Саме тому найважливішою передумовою реального оновлення школи є підвищення його професійної компетентності. Винятково важливе значення це має для вчителя початкових класів, який забезпечує становлення особистості дитини, цілеспрямований розвиток її здібностей, формування вмінь і бажання вчитися; створення умов для самовираження учнів у всіх видах діяльності, які сприяють морально-етичному і естетичному розвитку, оволодінню основами здорового способу життя, готують до самоуправління в навчально-виховному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що більшість вчених професійну компетентність вчителя пов'язують з активністю особистості та її професійними знаннями (К.О. Абульханова-Славська, В.О. Буяльський, В.І. Кулічевський та ін.), при цьому компетентність розглядають як психологічну здатність до трудової і соціальної діяльності, як міру цілеспрямованого,

планомірного перетворення нею навколишнього середовища і власного „ego”. З цієї точки зору компетентність особистості характеризується ініціативністю, діловитістю, психологічним настроєм на діяльність. Окремі дослідники розглядають підвищення професійної компетентності вчителя як набуття вчителем професійних знань, умінь та навичок у вищих навчальних закладах та в системі післядипломної професійної освіти (Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміна, І.П. Раченко, В.В. Сагарда).

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз елементів підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями початкової школи за допомогою теорії графів.

Виклад основного матеріалу... Досягнення якісно нового стану сучасного суспільства неможливе без підвищення рівня підготовки фахівців вищої кваліфікації, в тому числі й для системи освіти, яка, в свою чергу, має розв'язувати завдання, пов'язані з професійною підготовкою. Працюючи над практичним приєднанням до Болонського процесу, Україна як Європейська держава здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейський вимог, тому якість освіти охоплює всі основні функції та напрямки діяльності в цій царині: якість викладання, підготовки до викладання і практичної діяльності вчителя, а це означає, що необхідно контролювати якість відповідного персоналу, програм підготовки та якість навчання як результат викладання. Поняття, пов'язані з якістю, відіграють важливу роль у визначенні характеру функціонування того чи іншого конкретного навчального закладу, оцінці його діяльності й формування його „інституціонального іміджу” в академічному співтоваристві й суспільстві в цілому. Основна мета „оцінки якості” полягає в поліпшенні діяльності навчальних закладів, а також усієї системи освіти загалом.

Розглянемо питання забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Одним з важливих засобів формування особистості фахівця, базою формування його професійних якостей на високому рівні, є його академічна діяльність, результативність якої залежить від цілого ряду об'єктивних і суб'єктивних елементів. Елементами забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів будемо називати основні внутрішні і зовнішні причини, які зумовлюють певний рівень навчальних досягнень з основ спеціальності майбутніх учителів початкової школи і піддаються корекції або компенсації в межах навчального процесу. З метою вивчення, які елементи і як саме впливають на якість фундаментальної підготовки вчителя, було проведено опитування викладачів і студентів ХГПА.

В процесі опитування було виявлено, що до таких елементів можуть бути обрані: інтелектуальні здібності, ціннісні орієнтації особистості, психологічна готовність до обраної професії, мотивація навчальної діяльності, організація навчального процесу, якісний склад лекторів, взаємодія викладача та студента, матеріально-технічне забезпечення, інформаційно-методичне забезпечення, якість системи оцінювання.

Використовуючи теорію графів, нами була створена схема взаємозв'язку елементів, що визначають якість підготовки вчительських кадрів.

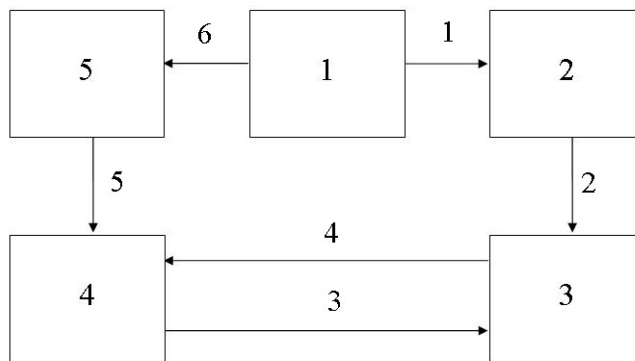


Рис. 1. Структурно-логічна схема взаємозв'язку елементів, що впливають на якість підготовки вчительських кадрів: 1 – інтелектуальні здібності; 2 – психологічна готовність до обраної професії; 3 – професійна підготовка; 4 – мотивація навчальної діяльності; 5 – ціннісні орієнтації особистості.

За даною схемою була створена матриця процесу (МП) (табл. 1).

Таблиця 1

Матриця процесу (МП)

№ інф. елементів	Назва інформаційних елементів	Зв'язок між інф. ел-ми
1	Інтелектуальні здібності	-1; -6

2	Психологічна готовність до обраної професії	1; -2
3	Професійна підготовка	2; 4; -3
4	Мотивація навчальної діяльності	3; 5; -4
5	Ціннісні орієнтації особистості	6; -5

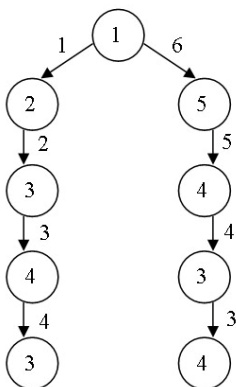
За даною матрицею було створено матрицю потоків (МПот) (табл. 2)

Таблиця 2

Матриця потоків (МПот)

№ інф. потоку	З якого елемента виходить	В який інф. елемент входить
1	1	2
2	2	3
3	3	4
4	4	3
5	5	4
6	1	5

З матриці інформаційних потоків було створено дерево інформаційних потоків, яке показує математичну модель взаємодії між даними елементами.



Використовуючи матрицю потоків, ми створили матрицю інциденції (МІ) (табл. 3).

Таблиця 3

Матриця інциденції (МІ)

№ інф. елемента	№ потоків					
	1	2	3	4	5	6
1	-1	0	0	0	0	-1
2	1	-1	0	0	0	0
3	0	1	-1	1	0	0
4	0	0	1	-1	1	0

5	0	0	0	0	-1	1
Всього	0	0	0	0	0	0

Наступною створена матриця суміжності досліджуваних інформаційних елементів (МС) (табл. 4).

Таблиця 4

Матриця суміжності (МС)

Інф. ел-ти	1	2	3	4	5
1	0	1	0	0	1
2	0	0	1	0	0
3	0	0	0	1	0
4	0	0	1	0	0
5	0	0	0	1	0

Матриця суміжності показує, що пріоритетними є інформаційні елементи 1,2 і 5, а залежними від них виступають елементи 3 і 4.

В зв'язку з тим, що матриця суміжності дає можливість виявити цикли, продовжуємо розрахунки далі і створюємо матрицю досягнень (МД, R_∞):

$$\bar{A}^1 = \begin{vmatrix} 0 & 1 \\ 1 & 0 \end{vmatrix} \quad \bar{A}^2 = \begin{vmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{vmatrix} \quad \bar{A}^3 = \begin{vmatrix} 0 & 1 \\ 1 & 0 \end{vmatrix} \quad \bar{R}_\infty = \begin{vmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 1 \end{vmatrix}$$

Виходячи із написаного, матриця обернена до МД (\bar{R}_∞^T).

$$\bar{R}_\infty^T = \begin{vmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 1 \end{vmatrix}$$

Створюємо матрицю перетину (\bar{W}):

$$\bar{W} = \bar{R}_\infty \cup \bar{R}_\infty^T$$

$$\bar{W} = \begin{vmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 1 \end{vmatrix}$$

Наступним кроком є створення матриці Лі (табл. 5).

Таблиця 5

Матриця Лі

№ R	№ потоку		Ранг (R)
	3	4	
1	1	1	2
2	1	1	2
4 ∪	2	2	

Дана матриця дає можливість розкрити 3 і 4 потік і, виходячи з даної матриці, створюємо нову матрицю суміжності (таблиця 6).

Табл. 6. Матриця суміжності.

$$\bar{A}_n =$$

Інф. ел-ти	1	2	3	4	5
1	0	1	0	0	1
2	0	0	1	0	0
3	0	0	0	1	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	1	0

Пр": 1, 2, 3, 5, 4

де Пр" – пріоритет

Висновки... Розглянувши елементи, що, як ми вважаємо, є найважливішими в структурі підготовки вчителя початкової школи, ми виявили за допомогою теорії графів, що послідовність значення їх розташовується наступним чином: 1) інтелектуальні здібності; 2) психологічна готовність до обраної професії; 3) професійна підготовка; 4) ціннісні орієнтації особистості; 5) мотивація навчальної діяльності.

Таким чином, за допомогою теорії графів (матричного моделювання) ми спробували створити модель, що характеризує взаємозв'язок елементів, що впливають на якість підготовки вчителя початкової школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Емеличев В. А. Лекции по теории графов / В. А. Емеличев и др. – М. : Наука, 1990. – 384 с.
2. Зыков А. А. Основы теории графов / А. А. Зыков. – М. : Наука, 1987. – 384 с.
3. Климчук В. О. Методи математичної статистики у психології : [метод. посіб. до курсу з основ експериментально-психологічних досліджень] / Климчук В. О., Музика О. О. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 74 с.
4. Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости / Н. И. Мешков. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 84 с.
5. Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / [авт. кол. : В.Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін.]. – К. : Навчальна Книга, 2003.
6. Титаренко І. О. Підвищення кваліфікації як важливий фактор розвитку професійної культури вчителя / І. О. Титаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4. – С.194-199.
7. Титаренко І. О. Підвищення професійної компетентності вчителя щодо проведення соціально-педагогічної роботи з батьками / І. О. Титаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 3-4. – С.102-110.
8. Титаренко І. О. Підвищення професійної компетентності педагога в системі методичної роботи професійного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / І. О. Титаренко. – К. : ЕКМО, 2004. – 154 с.
9. Чемерис О. А. Факторний аналіз фундаментальної підготовки майбутнього вчителя математики / О. А. Чемерис. – Житомир : ЖДПУ, 2005. – 200 с.

Аннотація

С.М.Колесникова, В.П.Нездоровин

Анализ элементов подготовки будущих учителей к работе с учениками начальной школы с помощью теории графов

В статье представлены результаты анализа элементов, которые влияют на качество профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы с помощью теории графов.

Ключевые слова: *будущие учителя, ученики начальной школы, теория графов.*

Summary

S.M.Kolesnikova, V.P.Nezdorovin

Analysis of the Elements of the Future Teachers Preparation to Work with Primary School Pupils with the Help of the Theory of Graphs

The results of of the analysis of the elements, which influence the quality of professional preparation of the future primary school teachers with the help of the theory of graphs are offered in the article.

Key words: *future teachers, primary school pupils, theory of graphs.*

Проектування самостійної роботи студентів аграрних вищих навчальних закладів

У статті розглядаються окремі аспекти проектування самостійної роботи студентів технічних спеціальностей аграрних вищих навчальних закладів. На прикладі навчальної дисципліни „Електричне освітлення та опромінення” показано, як така робота проектується і здійснюється в Бережанському агротехнічному інституті Національного аграрного університету.

Ключові слова: проектування, самостійна робота, аграрні вищі навчальні заклади.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасне сільськогосподарське виробництво вимагає значного скорочення періоду адаптації випускників аграрних вищих навчальних закладів (ВНЗ) у процесі фахової діяльності. Знання, що отримані під час навчання, якими б ґрунтовними не були, поступово втрачають свою цінність. Тому викладачі ВНЗ мають звернути особливу увагу на використання різних видів самостійної роботи студентів (СРС) як чинника підвищення рівня знань, умінь і навичок, формування досвіду самостійної діяльності майбутніх спеціалістів АПК.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути деякі аспекти проектування СРС з навчальної дисципліни „Електричне освітлення та опромінення”.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Відповідно до формату Болонського процесу, СРС на сучасному етапі поступово стає основою вищої технічної аграрної освіти. Як ключовий момент професійного навчання спеціалістів ця форма освіти практикується у всьому світі. Впровадження кредитно-модульної системи навчання в аграрних ВНЗ України вимагає від педагогічних і науково-педагогічних працівників оволодіння сучасними засобами навчання, підготовки нових методичних розробок, посібників, підручників, у тому числі електронних, які б забезпечували ефективність СРС у нових умовах. Адже нині склалася стійка тенденція до зменшення обсягу аудиторних занять з технічних дисциплін. разом із тим наші студенти, порівняно з американськими, європейськими й австралійськими, перебувають у лекційних аудиторіях у декілька раз більше.

Важливим у цьому процесі є усвідомлення того, що СРС за своєю сутністю передбачає максимальну активність кожного, хто навчається, за відсутності безпосереднього контакту з викладачем і його допомоги [2, с.21]. Практичні дослідження підтвердили, що навчитись можна лише працюючи активно, самостійно досягаючи певних умовиводів у процесі навчального пошуку, проведенні аналізу процесів, явищ і співставлення їх, встановлення взаємозв'язків між ними тощо. У цьому контексті СРС поділяють на три характерні групи: обов'язкова (домашні, графічні, розрахункові, розрахунково-графічні, курсові проекти, курсові роботи); добровільна (участь в навчальних іграх, вікторинах, олімпіадах, гуртках технічної творчості тощо); бажана (підготовка наукових повідомлень тощо) [3, с.62].

Якщо задуматись над поняттям СРС, вважає Л. Мойсеева, то його можна інтерпретувати як рух від невідомого до відомого; формування умінь і навичок здобувати знання; розвиток пізнавальної активності, творчого мислення; вироблення психологічної установки на самостійне систематичне набуття знань [6, с.178].

СРС розглядають як процес засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок, а також як результат розумової діяльності, відтворений у письмовій формі [4, с.136]. При цьому розвиток активного мислення студентів – це основна формула процесу навчання, адже СРС створює сприятливі умови для формування самостійності як риси характеру особистості майбутнього спеціаліста [1, с.27]. Таке мислення можна розвивати, лише здійснюючи систематичну СРС.

Науково-обґрунтований підхід до СРС має спиратися на комплекс відомих педагогічній науці дидактичних принципів. Основними з них є:

- послідовне формування спрямованості на неперервну професійну освіту;
- відповідність моделі спеціаліста;
- систематичність роботи.

Як відомо, курс електричного освітлення та опромінення формує фундаментальне технічне мислення майбутнього спеціаліста технічного профілю (техніка, електрика, електродиспетчера тощо), прищеплює навички систематизації основних світлотехнічних розрахунків. Вивчення електричного освітлення та опромінення істотно розширює технічну ерудицію майбутніх спеціалістів, підводить до основ порівняльного аналізу освітлювальних технологій, сприяє формуванню вміння грамотно орієнтуватись у виборі технічних рішень. Адже дія оптичного випромінювання на живі організми може бути сприятливою, пригнічувальною і згубною, залежно від його спектрального складу і кількості.

Оптичне опромінення, що лежить в основі роботи освітлювальних та опромінювальних установок, використовується не тільки для створення достатніх умов видимості, а й є одним із факторів середовища проживання живих організмів, у тому числі рослин, без якого неможливі їх нормальна життєдіяльність і ріст. Це набуває все більшого значення у зв'язку з розвитком промислового тваринництва і птахівництва, парниково-тепличних господарств.

Простежуючи вплив технічних засобів оптичного випромінювання на живі організми, електричне освітлення та опромінення дає змогу з'ясувати його оптимальну фітобіологічну дію.

У професійному навчанні майбутнього спеціаліста велика увага приділяється формуванню навичок СРС поза заняттями у зв'язку з винесенням багатьох тем на самостійне опрацювання. З цією метою цілеспрямовано під час навчально-виховного процесу формуються у студентів навички культури розумової праці. Їх привчають до правильної організації режиму дня, вміння розподіляти час, організовувати своє робоче місце. Іде активний пошук таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, які би найефективніше сприяли розвитку самостійного мислення. Практика показала, що при такому підході до навчання одного тільки матеріалу підручника й посібника і пояснень викладача виявляється недостатньо.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури (А. Авдеєнко, І. Бендера, Н. Журавська, Я. Іщенко, Є. Нейко, Л. Кайданова, Л. Мойсєєва, Л. Павленко, С. Пастушенко, Т. Пащенко, В. Ярошенко), вивчення досвіду працівників аграрних ВНЗ свідчать про важливість проектування і використання СРС. Адже сучасна аграрна освіта передбачає обов'язкове оволодіння прийомами самостійного здобування знань і наступної їх трансформації у нетипових ситуаціях.

У ході проведеного дослідження нами встановлено, що на практиці відсутня певна система в діяльності викладача ВНЗ щодо прищеплення вмінь і навичок СРС. З цією метою для більш ґрунтовного навчання з метою підвищення продуктивності використання позааудиторного часу й інтенсифікації навчального процесу на кафедрі електрифікованих технологій в аграрному виробництві Бережанського агротехнічного інституту Національного аграрного університету зменшено непродуктивні втрати часу за рахунок раціонального методичного забезпечення дисциплін, які викладаються на кафедрі. Разом із традиційними розробками, такими як „Практикум виконання лабораторних робіт”, „Інструкційні карти до виконання практичних робіт”, друковані конспекти лекцій, викладачі кафедри використовують методичні вказівки до СРС. Це вимагає системного підходу. Дослідження показало, що проектування СРС включає: мотивацію, планування, організацію позааудиторної роботи за допомогою методичного забезпечення, контроль за нею.

Розроблені автором методичні вказівки [4] містять тематичний план навчальної дисципліни і розрахунок навчального часу, теоретичні відомості, методику розрахунку освітлювальних та опромінювальних установок, методику оптичних досліджень, проектування електричної частини освітлювальних установок, складання розрахунково-монтажної таблиці освітлювальної мережі, список питань і літератури, що рекомендовано для самостійного опрацювання студентами, питання для самоконтролю.

СРС регламентується „Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України”, а навчальний час, відведений для неї, – робочим навчальним планом і повинен становити для студентів денної форми навчання не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

Згідно з навчальним планом для СРС з метою засвоєння програмного матеріалу дисципліни відводиться 36 годин.

Таблиця 1

Самостійне опрацювання студентами окремих тем чи питань, що не виносяться на лекції з навчальної дисципліни „Електричне освітлення та опромінення”

№	Назва теми	Назва питання	Кількість годин на СРС
1	Оптичне випромінювання	Види спектрів	0.5
2	Величини та одиниці вимірювань оптичного випромінювання	Методика вимірювань оптичних величин	2
3	Електричні джерела теплового випромінювання	Вся тема	3
4	Методи розрахунку освітлення	Розрахунок люмінесцентного освітлення методом коефіцієнта використання світлового потоку. Розрахунок зовнішнього	2 1

		освітлення.	
5	Установки електричного освітлення	Сенсорні регулятори (вимикачі) світла. Поняття про лазери.	2 2
6	Газорозрядні лампи високого тиску	Газорозрядні лампи високого тиску типу ДКСТ	2
7	Схеми ввімкнення газорозрядних ламп низького тиску	Реанімація газорозрядних ламп низького тиску. Пристрій для запалювання люмінесцентних ламп від акумулятора.	2 2
8	Люмінесцентні лампи низького тиску	Стробоскопічний ефект	2
9	Установки ультрафіолетового опромінення	Установки бактерицидного знезараження води	2
10	Установки для опромінення рослин	Установки переривчастого опромінення рослин на закритому ґрунті	0.5
11	Електрична частина освітлювальних та опромінювальних установок	Вся тема	5
12	Експлуатація освітлювальних та опромінювальних установок	Вся тема	
13	Установки інфрачервоного випромінювання	Матеріали для інфрачервоної ділянки спектра	2
Всього			36

У методичних вказівках нами запроєктовано також використання професійно орієнтованих завдань з метою активізації інтелектуальної діяльності студентів. Професіоналізація завдань передбачає визначення переліку професійних умінь майбутнього фахівця і формування його профілю роботи [7, с.197]. Розроблена професійно орієнтована задача повинна припускати високий рівень самостійності дій студента при її розв'язуванні. Такі завдання можуть містити елементи наукового дослідження.

Подальше зростання технологічної та енергетичної ефективності освітлювальних й опромінювальних установок пов'язане з удосконаленням джерел оптичного випромінювання, правильним їх вибором та автоматизацією процесів освітлення та опромінення. Для розробки і проектування освітлювальних та опромінювальних установок, їх монтажу, налагодження та експлуатації необхідні технічно грамотні фахівці, у тому числі з енергетики.

Підготовлений нами посібник [5] призначений для підготовки таких спеціалістів, поглиблення і закріплення знань з електричного освітлення та опромінення, отриманих студентами на лекційних заняттях і при виконанні самостійної роботи. Використання комп'ютерної техніки дає змогу підвищити ефективність СРС за допомогою дистанційної освіти, особливо для студентів заочної форми навчання на персональних комп'ютерах. З цією метою розроблено авторський навчально-методичний проект „Електричне освітлення та опромінення” (він розміщений на сайті www.bati.ber.te.ua/moodle).

У професійно орієнтованих методичних вказівках систематизований і ретельно підібраний до спеціальності студентів науковий матеріал, розкривається зв'язок теоретичних положень електричного освітлення та опромінення з практикою майбутнього аграрія, максимально враховуються інші вимоги, що висуваються до змістовного блоку дидактичної моделі навчальної дисципліни. Послідовність подання матеріалу відповідає основним положенням класичної дидактики: від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від близького до далекого. Такий підхід до подання навчально-методичного матеріалу, на нашу думку, дасть змогу навчити студентів виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати й узагальнювати інформацію, перетворювати її на свій доробок. Результати СРС мають бути враховані при оцінюванні знань, умінь і навичок навчальної дисципліни. З цією метою планування СРС включає також питання самоконтролю, які викладач проектує для кожної теми.

Встановлено, що використання методичних розробок значно полегшує організацію СРС, зберігає час викладачів і студентів. Разом із тим аналіз навчальної діяльності показав, що значна кількість студентів

зводять самостійну роботу до формалізму та мінімуму, ігноруючи її або не вмючи самостійно здобувати знання.

Згідно з нашими дослідженнями СРС як вид навчальної діяльності в аграрних ВНЗ матиме ефективність за:

- навичок студента працювати самостійно і творчо, для чого потрібна систематична самостійна праця, яка переходить у звичку і внутрішню потребу, дозволяє набутти впевненості у своїх силах;
- професійного спрямування навчальної діяльності;
- наявності повноцінного інструкційно-методичного забезпечення;
- впровадження елементів стимулювання і контролю у виконанні самостійної роботи;
- співпраці викладача і студента.

Крім того, якщо викладач приділяє належну увагу аудиторній навчальній та науково-дослідній роботі, то вона значною мірою переходить на пізнавальну самостійність студентів.

Отже СРС як один із найбільш складних моментів організації навчального процесу в аграрному ВНЗ є водночас одним з основних резервів підвищення ефективності навчання спеціальних дисциплін, а також необхідною умовою затребуваності майбутнього фахівця на сучасному ринку праці. Вона може зайняти належне місце в загальному ланцюгу дидактичної системи навчальної дисципліни і виконувати багатоаспектну роль у підвищенні ефективності навчання за умов грамотно спроектованого методичного забезпечення. Така система навчання дає змогу набутти більш глибокі базові знання для подальшого опанування дисциплін технічного циклу, пов'язаних із галузями сільського господарства, сприяє формуванню самостійності як риси особистості майбутнього спеціаліста.

Список використаних джерел та літератури:

1. Байдачна Л. Й. Міжпредметна інтеграція та самостійна робота, їх роль в активізації пізнавальної діяльності студентів / Л. Й. Байдачна // Коледжанин. – 2005. – № 3. – С. 26–28.
2. Бендера І. М. Методика і організація проведення самостійних індивідуальних робіт студентами агроінженерних спеціальностей / Бендера І. М., Корольчук О. В. // Наука і методика : зб. наук.-метод. праць. – К. : Аграрна освіта, 2006. – Вип. 5. – С. 19–27.
3. Бендера І. М. Мотивація індивідуальної самостійної роботи студентів / Бендера І. М., Корольчук О. В. // Наука і методика : зб. наук.-метод. праць. – К. : Аграрна освіта, 2005. – Вип. 3. – С. 60–67.
4. Кайдалова Л. Г. Організація і контроль самостійної роботи студентів / Кайдалова Л. Г., Шевченко Н. В. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 136–142.
5. Колодійчук Л. С. Електричне освітлення та опромінення : метод. вказівки до самостійної роботи студентів / Л. С. Колодійчук. – Березани : Нововведення, 2003. – 35 с.
6. Мойсеева Л. О. Роль самостійної роботи у розвитку мислительної розумової діяльності студентів при вивченні курсу української літератури / Л. О. Мойсеева // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 30. – С. 178–181.
7. Пащенко Т. М. Засоби активізації пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи студентів / Т. М. Пащенко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 39. – С. 195–200.

Анотація

Л.С. Колодійчук

Проектирование самостоятельной работы студентов аграрных высших учебных заведений

В статье рассматриваются отдельные аспекты проектирования самостоятельной работы студентов технических специальностей аграрных высших учебных заведений. На примере учебной дисциплины „Электрическое освещение и облучение” показано, как такая работа проектируется и осуществляется в Березанском агротехническом институте Национального аграрного университета.

Ключевые слова: проектирование, самостоятельная работа, аграрные высшие учебные заведения.

Summary

L.S.Kolodiichuk

Projecting of Individual Work of Students of Agrarian Higher Educational Institutions

Some aspects of projecting of individual work of students of technical specialties of agrarian higher educational institutions are studied in the article. By the example of educational discipline “Electric Lightning and Irradiation” it is shown how such work is projected and done in Berzhans'k Agro-Technical Institute of National Agrarian University.

Key words: projecting, individual work, agrarian higher educational institutions.

Дата надходження статті:

„14” жовтня 2009 р.

О.В.КОЦЮБА,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Педагогічна компетентність вчителя з правових дисциплін

В статті розкривається сутність поняття педагогічної компетентності вчителя як основи його педагогічної майстерності. Визначаються основні складові елементи педагогічної компетентності вчителя з правових дисциплін. Розглядається реалізація правової підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів через визначення змісту дисциплін відповідно до освітніх програм, методів навчання.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна компетентність, правова культура, правова свідомість, методи правової підготовки.

Постановка проблеми в загальному вигляді... З початку ХХ ст., і особливо в його середині, науково-технічна революція, величезний обсяг інформації, значне збільшення її джерел змінили умови засвоєння знань у сучасному світі, а отже, змінили вимоги до педагогічної майстерності вчителя. Знання предмета перестає бути основною функцією вчителя — він має знати, як навчати й виховувати, найефективніше реалізовувати мету й завдання навчально-виховного процесу. Для цього вчитель повинен володіти комплексом знань — предметів, що викладаються, педагогіки, методик, психології, які повинні постійно оновлюватись та бути особистісно забарвленими ставленням, почуттями педагога. Отже, вчитель сьогодні повинен володіти педагогічною майстерністю, основою якої є поняття „педагогічна компетентність”.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Проблемами правової проблематики займались В.І.Андрейцев, В.І.Бобир, В.Ф.Годованець, А.М.Колодій, В.В.Копейчиков, М.М.Настюк, О.Ф.Скакун, Ю.А.Хоптяр; питаннями у галузі правової освіти та виховання студентської молоді — А.В.Булгакова, В.В.Головченко, Г.П.Давидов, Г.О.Полозова, Н.А.Ткачова, М.М.Фіцула, а проблемами педагогічної освіти — Л.П.Вовк, Н.Г.Ничкало, О.Я.Савченко, С.О.Сисоева та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення поняття педагогічної компетентності вчителя правових дисциплін через реалізацію методів навчання.

Виклад основного матеріалу... В історії української педагогічної думки питання педагогічної майстерності вчителя разом з іншими питаннями навчально-виховного процесу посідало одне з провідних місць у творчості видатних педагогів.

Основою педагогічної майстерності є професійна компетентність педагога. Знання вчителя зверненні, з одного боку, до предмета, який він викладає, а з іншого — до учнів, психологію яких мусить добре знати. Вчитель повинен враховувати зміст предмета та особливості сприйняття матеріалу учнями певного віку, знати та застосовувати різні педагогічні методики, постійно оновлювати свої предметні знання. Зміст професійної компетентності — це знання предмета, методики його викладання, а також педагогіки і психології. Важливою ознакою професійності педагога є комплексність знань, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного вирішення педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору педагогічних прийомів з метою підвищення ефективності навчання [2, с.27].

Отже, професійна педагогічна компетентність — це широкий загальний світогляд і висока культура, професійне знання педагогіки, психології, теорії управління, наукових основ управління школою, здатність реалізувати свої знання на практиці, знання методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, володіння всім комплексом педагогічних і управлінських умінь.

З огляду на вищезазначене можна сформулювати наступне визначення, що *педагогічна компетентність вчителя правових дисциплін* охоплює високу правову культуру педагога та відповідний ступінь його правової свідомості, крім того — досконале знання змісту правових дисциплін, що викладаються ним відповідно до навчальних планів та освітніх програм, знання дитячої психології, педагогіки, методик викладання дисциплін та вміння використовувати ці навички для розв’язання конкретних педагогічних ситуацій з метою забезпечення найефективнішої правової підготовки учнів.

Педагогічна компетенція вчителя правових дисциплін складається з таких трьох елементів:

- комплексність знань та вмінь вчителя,
- особистісна забарвленість знань,
- постійне оновлення знань [2, с.24].

Стосовно першого елементу, слід зазначити, що комплексність знань включає в себе знання базових правових дисциплін, які згідно освітніх програм викладаються в школі, а саме курсу „Основи правознавства”, що складається з трьох частин — „Основи теорії держави та права”, „Основи публічного права України” та „Основи приватного права України”, а також знання педагогіки та здатність

використовувати ці знання і навички для вирішення педагогічних ситуацій, знання основ дитячої психології та різних педагогічних методик.

Другий елемент прямо пов'язаний зі ставленням вчителя до обговорюваного на уроці, адже знання – це не тільки засвоєні дисципліни, а й особистісна забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, аналізу ситуації, порівнянням з іншими теоріями та критичним поглядам. Для того, щоб сформувані в учнів власне ставлення до правознавчих проблем, обговорюваних на уроці, вчитель оцінює конкретну правову ситуацію або нормативний акт, висловлює своє тлумачення та розуміння змісту правової проблеми, роз'яснює логіку законодавця при здійсненні правотворчої діяльності та надає можливість порівняти отримані судження чи припущення з думками інших вчених, правознавців та педагогів. Звичайне відтворення матеріалу, викладеного у підручнику або нормативному документі, не забарвлене власними роздумами та почуттями, не може сприяти розвитку творчого, креативного потенціалу учнів, а замість того перетворюється на тяжкий процес накопичення знань.

Майстерність педагога полягає в тому, щоб надихати учнів отримувати необхідні знання, а не переносити матеріал з підручників в аудиторію, подавати їх як власний погляд на правову систему держави. На ґрунті правових знань формується права свідомість та культура.

Правова свідомість – це принципи і правила, на яких засновані дії та вчинки вчителя. Ці принципи і правила виробляються вчителем на підставі власного педагогічного досвіду та знань законів, на яких будується суспільне життя, але усвідомити та зрозуміти їх можливо лише за допомогою правових і наукових знань, які потребують постійного систематичного оновлення – що складає третій важливий елемент педагогічної компетенції. Складність професії викладача правових дисциплін полягає в тому, що ці знання мають формуватись одночасно на методологічному, теоретичному, методичному та технологічному рівнях. Крім того, зміст нормативних актів, які є об'єктом вивчення, швидко змінюється та потребують вдосконалення, особливо актуальна ця проблема сьогодні під час економічної та політичної трансформації суспільства. Це потребує розвинутого професійного педагогічного, правового мислення та здатності творчого, а іноді й критичного сприйняття юридичної інформації, вміння аналізувати й синтезувати отримані знання для досягнення основної мети педагогічної діяльності – всебічного творчого розвитку особистості дитини, а зокрема – її правової підготовки.

Основною частиною змістового наповнення поняття „професійна компетентність вчителя” є його права культура. Права культура вчителя є певною системою свобод, вимог і обмежень, якими він керується, встановлюючи відносини зі своїми вихованцями; це усвідомлене підґрунтя та певна межа його професійної діяльності, що складається з визнання і врахування прав і свобод кожного суб'єкта суспільної діяльності. Права культура вчителя з правових дисциплін виступає моральним координатором його професійної діяльності, чинником, що забезпечує її правомірну, гуманістичну і демократичну спрямованість у просторі чинних правових норм.

Права підготовка учнів загальноосвітніх навчальних закладів реалізується через методи навчання, його принципи, зміст дисциплін, форми навчання та різні методичні підходи.

Отже, права підготовка учнів реалізується також за допомогою визначення змісту правових дисциплін, що викладаються відповідно до державного стандарту основної та старшої школи.

Складовою частиною варіативного змісту навчальних предметів є курс „Права людини”, який викладається в 10-11 класах загальноосвітніх шкіл за вибором директора. Головне завдання курсу – сприяти формуванню правового світогляду молоді, що включає систему теоретичних поглядів на права та свободи людини, активну життєву позицію, ціннісні орієнтири, ідеали, переконання [3; 4].

Згідно концепції викладання шкільного предмета „Права людини” сенс запровадження цього курсу полягає в необхідності розвитку в людині із шкільного віку почуття гідності, усвідомлення своїх прав і місця в суспільстві, а також можливостей реалізації своїх прав та свобод.

Відповідно до методичних рекомендацій з курсу „Права людини” Міністерства освіти і науки України предмет містить положення щодо поняття прав людини та їх походження, основних етапів їх розвитку. Зміст навчальної дисципліни розкриває основні положення Конституції України та міжнародних документів, диференціює основні права та свободи людей на політичні права та особисті свободи, такі як право на життя, свободу, особисту недоторканність, на свободу вибору проживання, на захист від втручання в особисте та сімейне життя, на свободу переконань, на працю, на достатній рівень життя, на державну підтримку та захист, а також такі культурні права, як право на освіту та на користування досягненнями науки і культури.

Другий важливий правовий предмет відповідно до Державного стандарту основної та старшої школи викладається в 9 класі і має назву „Основи правознавства”. Він складається з трьох частин:

1. Основи теорії держави та права.
2. Основи публічного права України.
3. Основи приватного права України.

У першій частині курсу „Основи теорії держави та права” учням подається матеріал, що характеризує в історичному аспекті та аспекті сьогодення поняття „держава”, „право”, а також їх

співвідношення та співіснування без прив'язки до України, її законодавства. Тобто, в цій частині зазначенні поняття подаються в загальному вигляді без конкретизації стосовно визначеної держави. Дисципліна розкриває сутність на походження держави та права, дає характеристику органів державної влади, їх повноваження, розкриває сутність державного устрою, ладу та форм правління, визначає поняття політичної системи держави та встановлює основні права громадян України в цій сфері, а також поняття правопорушення та підстави притягнення до юридичної відповідальності, види юридичної відповідальності.

Друга частина курсу – „Основи публічного права” містить матеріал, що характеризує Україну як суверенну, незалежну, соціальну, демократичну, правову державу. При вивченні матеріалу учні знайомляться із основними галузями права та з їх серцевиною – Конституцією України, з'ясовують основні положення щодо політико-правового закріплення суверенітету України, її національної політики, основні права та свободи громадян, структуру та функції органів державної влади. Учні ознайомлюються також з основними положеннями адміністративного права України, що встановлюють поняття державної служби і визначають адміністративні правопорушення (проступки); фінансового права, що передбачає функціонування бюджетної системи України, встановлює банківські відносини в державі; екологічного права, що стосується охорони навколишнього природного середовища, прав, свобод та обов'язків природокористувачів; кримінального права, що встановлює, які дії є злочином і які вид та міру покарання необхідно застосувати за його скоєння.

Третя частина курсу має назву „Основи приватного права України” і включає шість галузей права: цивільне, що встановлює цивільні правовідносини між юридичними і фізичними особами, правову відповідальність; господарське право, що вивчає діяльність підприємств в Україні, господарських товариств; сімейне право, що встановлює порядок укладення, припинення шлюбу, поділу майна, прав та обов'язків батьків та дітей, питання опіки, піклування, усиновлення, удочеріння, патронату; житлове право, що визначає право громадян на житло, встановлює житлові відносини; трудове право України, що містить умови та порядок укладання трудового договору, його припинення та зміна умов, поняття робочого часу та часу відпочинку, оплати праці, трудової дисципліни та дисциплінарної відповідальності, охорони праці; земельне право, що визначає форми та встановлює суб'єктів права власності на землю, визначає правила користування нею.

Саме з таких курсів і складається сучасна система шкільної правової освіти, яка на практиці реалізується за допомогою низки методів навчання.

Метод навчання – це взаємодія учителя й учнів, при якій учитель системою послідовних і впорядкованих дій організовує за допомогою різних засобів (словесних, наочних) і форм (розповідь, бесіда, екскурсія, лабораторна робота, практичні заняття тощо) практичну, пізнавальну діяльність учнів із засвоєння навчального матеріалу [1, с.195]. Методи навчання правових дисциплін мають певні особливості, а саме: змістом навчання є правознавчі предмети („Основи правознавства”, „Права людини”), а об'єктом вивчення є система законодавства нашої держави, починаючи з Конституції України, міжнародних документів, законів та підзаконних нормативних актів, і закінчуючи нормативними документами місцевого значення.

Перший метод має назву пояснювально-ілюстративний, його сутність полягає в організації різними способами й прийомами усвідомленого сприймання учнями матеріалу правового характеру. Дана організація включає усний виклад інформації, використання наочних приладів та засобів (юридичних документів). Прийомами пояснювально-ілюстративного методу можуть бути опис і тлумачення конкретного нормативного акту або його складових частин, використання схем, таблиць, графіків тощо. Педагогічна сутність даного методу полягає в забезпеченні свідомого сприйняття учнем інформації, поданої вчителем [8, с.38]. Цей метод можна використовувати, наприклад, при вивченні розділу основ правознавства „Основи публічного права України”. Так, під час викладання 3 теми „Права, свободи та обов'язки людини і громадянина” доцільно використовувати в якості наочності державну символіку та таблиці, в яких схематично зображено їх класифікацію.

Наступний метод навчання сприяє формуванню навичок і вмінь учнів, забезпечує засвоєння інформації за допомогою неодноразового відтворення матеріалу, і має назву репродуктивного. Цей метод спрямований на багаторазове відтворення засвоєних знань про систему законодавства України для формування вмінь застосовувати їх відповідно до практичних ситуацій. Педагог підбирає вправи в педагогічно виправданій системі й у необхідній кількості, а учень відповідно до них репродукує дії. Способи досягнення цієї мети можуть бути різні: переказ матеріалу, пояснення вчителя, виклад змісту юридичного документа, його аналіз та критика, наведення прикладів з використання норм даної галузі права, пояснення певної статті кодексу тощо. Тобто, сутність методу полягає в повторенні учнем уже відомої йому інформації.

Суть методу *проблемного викладення матеріалу* полягає в формулюванні проблеми та за допомогою системи міркувань та викладу інформації в розкритті та вирішенні даної проблеми, при цьому, розкриваючи труднощі, що виникають в процесі розв'язання складних завдань, суперечливості та

складність процесу пізнання, його звивистий шлях. Поставлені завдання повинні відповідати рівню розвитку учнів, бути доступними їх розумінню, мати диференційовані варіанти для учнів з різними рівнями підготовки. У шкільній практиці доцільно поєднувати даний метод з частково пошуковим методом. Учитель може припинити розповідь і запропонувати учням висловити свої міркування та роздуми, зробити припущення та висновки з приводу проблемного питання теми або порушити нове [1, с.196]. Проблемний виклад матеріалу змушує учнів стежити за думкою вчителя, контролювати її логічність та послідовність. Так, при вивченні теми „Основи сімейного права України” вчитель може підняти проблему порівняння правових наслідків цивільного шлюбу та офіційно зареєстрованого, навести ряд прикладів з життєвої практики розлучень та поділу майна колишнього подружжя, труднощі, що виникають при вирішенні цих складних ситуацій.

Дослідницький метод пізнання полягає в організації творчої пошукової діяльності учнів і спрямований на формування вміння застосовувати набуті теоретичні знання у нових ситуаціях. Крім знань та вмінь учні повинні бути готовими до творчого розв'язання питань. Здатність до творчого підходу вирішення завдань формується і накопичується при вирішенні проблемних завдань. Елементи творчої діяльності засвоюються учнями при самостійному вирішенні складних теоретичних та практичних юридичних завдань. Застосовуючи дослідницький метод, вчитель підготує учнів до засвоєння навиків наукового пізнання. Форми доступних навчальних досліджень можуть бути різні: тестові завдання на задану тематику або галузь права, завдання на систематизацію знань окремої теми чи закону, дослідження певної проблеми із різних галузей права, розв'язання практичних завдань на правову тематику. В процесі вирішення проблемних питань учні мобілізують набуті вже знання, що виступає умовою завдання, а потім, використовуючи творчий підхід, вирішують поставлені завдання. Наприклад, для розв'язання завдання про притягнення до матеріальної відповідальності власника підприємства, треба, по-перше, активізувати знання учнів про конституційні права громадян в сфері праці, про поняття, форми та зміст трудового договору, про основні зобов'язання роботодавця перед працівниками, а також в галузі законодавства про охорону праці. По-друге, треба навчити учнів аналізувати та синтезувати наявні знання з метою творчого вирішення заданої проблеми, використовувати набуті ними знання в практичній правовій ситуації.

Наступний метод навчання має назву „евристичний” і застосовується в постановці правової проблеми, яка є важкою для самостійного розв'язання учнями, і тому потребує поділу її на серії взаємопов'язаних питань. У такий спосіб учень залучається до процесу виконання окремих кроків у ході прийняття рішення під керівництвом вчителя. Метод реалізується у різних формах. Наприклад, вчитель може ставити питання в більш простій формі або полегшити завдання. Крім того, дозволяється ділити завдання на декілька підзавдань або додавати додаткові данні, що полегшують вирішення проблемних питань. Яскравою формою даного методу є евристична бесіда. Суть бесіди полягає в тому, що вчитель формулює ланцюг взаємозалежних питань, які впливають один з одного і представляють собою невеликі підпроблеми або кроки (не всі питання мають проблемний характер, деякі вимагають знання вже відомого матеріалу), вирішення яких веде до розв'язання основного завдання. Цей метод доцільно використати для розв'язання такої складної проблеми, як виборча реформа в Україні, особливо на фоні майбутніх виборів Президента України. Для того, щоб наштовхнути учнів на розв'язання цієї ситуації, потрібно нагадати вже відому їм інформацію про демократичні форми народного волевиявлення в Україні – вибори та референдум, про виборчі права громадян України, про право висувати свою кандидатуру на вибори та бути обраним, а також викласти новий матеріал про види виборчих систем і їх недосконалість.

Такі дидактичні методи навчання можна використовувати з метою правової підготовки учнів основної та старшої школи. Можна по-різному сполучати деякі їх елементи, втілювати ці методи у різних прийомах, деталізувати або відокремлювати один від одного. Наприклад, бесіда може містити питання, які вимагають лише тільки запам'ятовування і відтворення інформації. В цьому випадку маємо репродуктивну бесіду, але існує і евристична. Документ може використовуватись для ілюстрації та доповнення матеріалу і це буде пояснювально-ілюстративний метод, а також може слугувати для відтворення матеріалу (репродуктивний метод). Якщо учням пропонують проаналізувати нормативний акт, зробити свої висновки, припущення або вирішити проблемну ситуацію – це дослідницький метод, а якщо за допомогою вчителя – евристичний.

Висновки... Дана система методів правової підготовки учнів дає вчителю можливість витлумачити, осмислити кожен прийом або метод в їх цілісності. Разом з цим, вчитель повинен слідкувати, чи всі необхідні методи він використовує в своїй практиці, коли, з яким матеріалом і який метод повинен застосовуватись для вирішення конкретної проблемної ситуації.

Серед різноманітних методів треба вибирати ті, що найближче відповідають меті, завданням й особливостям правознавчого курсу в школі, його місцю в навчальному плані та виділенням для його вивчення кількості годин. Отже, доходимо до висновку, що основою викладання правових дисциплін в основній та старшій школі мають бути словесні методи – емоційний, логічно-переконливий виклад

вчителем матеріалу дисципліни у вигляді уроків, які б поєднували репродуктивну бесіду з проблемним викладом інформації, а також частково-пошуковий метод або евристичний.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гуз А. М. Методика викладання правознавства в школі : навч.-метод. посіб. / А. М. Гуз. – К. : КНТ, 2006. – 180 с.
2. Дарманська І. М. Основи права в школі : [метод. реком. та орієнт. робоча програма (магістерська підгот-ка за спец. „Управління навчальним закладом”) / І. М. Дарманська. – Хмельницький : Ред.-вид. відділ Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, 2007. – 23 с.
3. Дарманська І. М. Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дарманська Ірина Миколаївна. – К., 2004. – 330 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підруч.] / І. А. Зязюн. – [3-те вид., допов. і переробл.]. – К. : СПБ Богданова А. М., 2008. – 376 с.
5. Юва В. Ю. Формування правової культури особистості на засадах духовності : [навч.-метод. посіб.] / В. Ю. Юва. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 168 с.
6. Калюжний Р. А. Світ права : [навч. посіб. з основ правознавства для учнів 9 кл. загальноосв. навч. закл.] / [Калюжний Р. А., Помети О. І. ін.]. – К. : А.П.Н., 2004. – 231 с.
7. Педагогічно-правова профілактика правопорушень серед учнівської молоді : [наук.-метод. зб.] / за заг. ред. В. П. Пастухова. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
8. Пометун О. І. Практичне право : [навч. посіб. для 8 кл.] / О. І. Пометун. [2-ге вид., доповн. і переробл.]. – К. : А.С.К., 2004. – 208 с.
9. Савчук П. С. Основи правознавства : посіб. для абітурієнтів / Савчук П. С., Самійленко Ю. П. – К. : А.С.К., 2000. – 208 с.

Анотація

Е.В.Коцюба

Педагогическая компетентность учителя правовых дисциплин

В статье раскрывается суть понятия педагогической компетенции учителя как основы его педагогического мастерства. Определяются основные составляющие элементы педагогической компетенции учителя правовых дисциплин. Рассматривается реализация правовой подготовки учащихся общеобразовательных учебных заведений через определение содержания дисциплин в соответствии с образовательными программами, методами обучения.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая компетентность, правовая культура, правовое сознание, методы правовой подготовки.

Summary

O.V.Kotsiuba

Pedagogical Competence of a Teacher of Law Disciplines

The essence of conception of pedagogical competence of a teacher as the basic of his pedagogical skill is revealed in the article. The main components of pedagogical competence of a teacher of law disciplines are determined. The realization of law training of pupils at schools through the determination of the content of the disciplines according to the educational programmes, and the methods of education is examined in the article.

Key words: pedagogical skill, pedagogical competence, law culture, law consciousness, methods of law education.

Дата надходження статті:

„21” жовтня 2009 р.

УДК 37.035+373.21 (045)

К.Л.КРУТІЙ,

*доктор педагогічних наук, професор
(м.Запоріжжя)*

Технологія формування полікультурної особистості дошкільника

У статті розкривається зміст технології формування полікультурної особистості дошкільника, запропоновано компоненти концептуальної моделі освітнього процесу дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: технологія, полікультурна особистість, дошкільник, концептуальна модель.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Усі нації і народи прагнуть зберегти себе в просторі й часі на базі певної етнічної або національної спільності. Однак у той же час у багатьох культурах з'явилися тенденції до досягнення планетарної єдності людського суспільства під егідою культури. Науковцями доведено, що посилення інтернаціоналізації всіх процесів у сучасних умовах в усьому світі приводить до явища пріоритету загальнолюдських цінностей у їхньому взаємозв'язку з національними. Тому в основу сучасної концепції освіти має бути покладено культурологічний підхід, що зумовлює спрямованість до майбутнього.

На сучасному етапі проблема відновлення і збереження культури народу перебуває в центрі уваги суспільства. Закон України „Про дошкільну освіту” (2001) висуває як принципи державної політики в цій галузі пріоритети загальнолюдських цінностей. Водночас Закон стверджує, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур і регіональних культурних традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сьогодні для України питання національної самосвідомості, статусу рідної та державної мов, взаємин етносів, що домінують чи поступаються за чисельністю в тій чи іншій місцевості, виходять на рівень доленосних, визначальних процесів централізації й демократизації в державі, стабільності й нестабільності в суспільстві.

Національно-культурні співтовариства, родина, релігійні конфесії неодноразово посилювали свій вплив на формування нового покоління, виходячи із власного розуміння нових суспільних реалій і своїх інтересів. У той же час державна система виховання, покликана визначати національно-культурні орієнтації й громадянську поведінку людини з позиції держави як об'єднуючого соціуму, фактично залишалася колишньою. У суспільстві досить явно відчувається соціальне замовлення на пошук нового балансу виховних зусиль родини, національно-культурних співтовариств і системи суспільного виховання. Однак посилення національної складової, привласненої особистістю, знімає лише частину проблеми, причому тимчасово.

Якщо зважати на той факт, що на формування особистості родина, релігійні й національно-культурні співтовариства впливають уже в ранньому дитинстві, то, мабуть, що й система відповідного виховання повинна починатися з дошкільного віку.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити зміст технології формування полікультурної особистості дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу... У зв'язку з тим, що діти дошкільного віку, які виховуються в єдиному соціальному середовищі, не мають яскраво виражених національних особливостей, педагогам ДНЗ слід урахувувати специфіку мислення, пам'яті, мовлення та індивідуально-вікові особливості. Полікультурне середовище є умовою повноцінного особистісного розвитку дошкільника. Сукупність духовних цінностей складає культурний код народу (Ю. Чеботарьов). Слід зважити на те, що сьогодні надзвичайно важливою є необхідність урахування полікультурного простору, в якому виховується особистість як майбутній фахівець-професіонал. Полікультурне середовище – це не тільки його багатонаціональність, але і взаємодія культурних способів діяльності в різних сферах життя соціуму (В. Новічков), це узгоджена система діяльності виховання і діяльності того, кого виховують у різних освітніх галузях. Ґрунтом полікультурного середовища є гуманістична складова, яка пов'язана з розвитком національних культур, вихованням загальнолюдських цінностей, що не протистоять одна одній, а взаємопов'язані та взаємозбагачені [7]. *Полікультурність* розглядаємо як здатність дошкільної освіти навчати дитину старшого дошкільного віку сприймати різноманіття культур, здатність створити умови для формування толерантності, а це, у свою чергу, сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості.

Опанування українською мовою як державною і найважливішим засобом національного виховання забезпечує не тільки комфортне існування молоді людини в суспільстві, але й дозволяє виробити систему національно зумовлених уявлень, пізнати національний характер, визначити мовний тип особистості. У такій ситуації виникає потреба впроваджувати в освітній процес навчальних закладів (від дошкільних до вищої школи) різноманітні етнолінгводидактичні засади навчання, спираючись на надбання таких наук, як етнопедагогіка, етнопсихологія, етносоціологія, етнографія, фольклористика тощо. У свою чергу, етнолінгвістичні поняття є актуальними, оскільки визначення етнолінгвістичних дефініцій можливе лише у слові, через певний набір етнічних найменувань.

Уперше термін „народознавство” запропонував І. Франко. Він зазначав, що „народознавство” означає, власне, щось більше, ніж те, що становить сферу нашої науки. Бо пізнати народ – то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, їхні фізичні і розумові особливості, їх інститути і економічне становище, їх торговельні відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами. У концепції педагогіки народознавства зазначено, що народознавство – це рідна мова, історія, краєзнавство, етнографія, народна педагогіка, народний календар, народні моральні принципи, усна творчість, різні види мистецтва й художньої творчості, прогресивні національні традиції, звичаї та обряди, народні символи та національна символіка.

Сучасні концепції розвитку особистості дитини а також регіональні підходи до освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах припускають залучення окремих елементів народної культури в процес розвитку дитини. Спадщина кожного народу містить цінні ідеї і досвід виховання. Наші теоретичні підходи ґрунтуються на тому, що ефективно залучення дошкільників до культури відбувається за умов, коли воно природно вплітається в життя групи і пов'язується з дитячими

інтересами, бажаннями, мотивами, очікуваннями. Це вимагає особливої побудови педагогічного процесу залучення дітей до культури різних народів. Підставою для визначення логіки побудови освітнього процесу в групах дітей старшого дошкільного віку є суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і дітей, вільної самостійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям, на нашу думку, є взаємозв'язок: „освіта – культура – національна культура – особистість”. Завдання будь-якої освіти – залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства. Ми дотримуємося положень, закладених у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в якому основний шлях виховання уявлень розглядається як просування дитини до загальних гуманістичних цінностей, що розкриваються через залучення дитини до своєї національної культури. Психологічні дослідження (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.) показують, що залучення особистості до культури вже в дошкільному віці відбувається через привласнення суспільно-історичного досвіду, втіленого в матеріальних і духовних цінностях, засвоюється в активній творчій діяльності. У зв'язку із цим дошкільний вік справедливо розглядається як період становлення особистості, „період її соціалізації” і залучення до культури.

Запропонуємо компоненти концептуальної моделі освітнього процесу дошкільних навчальних закладів: спрямованість процесу, що виявляється в його цілях; забезпечення предметно-розвивального середовища, взаємовідносини суб'єктів і повноправна участь сім'ї в педагогічному процесі. Критеріями і показниками рівнів засвоєння традицій свого народу для дітей старшого дошкільного віку є наявність уявлень про традиції, інтерес до них і реалізація наявних уявлень у самостійній діяльності (Л.Д. Вавилова, В.І. Логинова, Г.І. Радвіл). Підставою для їхньої характеристики будуть такі показники: правильність і повнота уявлень про рідну домівку, місто, село, область, країну; про свою національну приналежність, про традиції, предмети культури; самостійність угруповання предметів за різними ознаками (диференціація понять); наявність інтересу до традицій, предметів культури; стійкість інтересу і мотивація вибору предмета; наявність сюжету національної тематики, уміння комбінувати свої знання, деталізація образів [4; 6].

На нашу думку, *зміст національно-регіонального компонента* дошкільної освіти має об'єднувати в єдине ціле всі сторони розвитку особистості: фізичне, психічне, соціальне й духовне. Не можна говорити про виховання любові до Батьківщини без повідомлення дітям певних знань про неї, про те місцевий і регіональний компоненти дошкільної освіти наповняться конкретним змістом лише за умови цілеспрямованого вивчення тієї території, яку визначено як рідний край або регіон. Національна система дошкільної освіти має враховувати традиції, особливості, менталітет народу, що проживає на певній території; а також ідеї розвитку національної культури, досвід народної педагогіки у вихованні дбайливості, любові до природи рідного краю [5]. Педагогічний аспект культури розуміється нами не тільки як відродження і відтворення традицій народів, але і як залучення нового покоління до системи культурних цінностей свого народу і своєї сім'ї. Залучення нових поколінь до національної культури стає актуальним педагогічним питанням сучасності, оскільки кожний народ не просто зберігає виховні традиції й особливості, що історично склалися, але й прагне перенести їх у майбутнє, щоб не втратити історичну національну особистість і самобутність. *Етнокультурний компонент*, органічно вбудований у зміст дошкільної освіти, дозволяє співвіднести процес навчання з етнопсихологічними особливостями дітей, створює сприятливі умови для розвитку в дітей пізнавальних процесів – сприйняття, пам'яті, мислення [2].

На наш погляд, для системи дошкільної освіти актуальною є поліпредметна базова модель, у якій здійснено групування етнокультурних знань за схожістю змісту, спільністю дидактичних завдань, ступенем складності. Кількість і послідовність розділів визначають структуру *етнокультурної програми „Я – українець”*. Перша група знань запропонованої програми переважно взаємодіє зі знайомим і найближчим об'єктом вивчення (я, будинок, дитячий садок, рідне місто (село), природа). Друга – пов'язана з далекими історичними знаннями, знаннями про культуру, мистецтво, літературу, традиціями минулого й сьогодення народів України, відомими людьми різного періоду в житті краю. *Метою запропонованої нами програми є*: виховати громадянина України, який знає, любить і поважає свою культуру й культуру інших народів. Виходячи із цієї мети, програма рекомендує вирішення таких завдань: формувати засади духовності людини, що росте, необхідні для розвитку внутрішнього світу особистості; формувати позитивне ставлення дитини до себе, до рідних і близьких, до співробітників дитячого садка, до друзів, до відомих людей краю, суспільства; до рідного й толерантність до етносів, що є сусідами; знайомити з історією краю, життям і побутом народів України; з рідною культурою і культурою інших народів; навчити державної мови.

Основне призначення етнокультурної програми „Я – українець” полягає в тому, щоб кожна дитина ввібрала в себе культурну спадщину свого народу, пишалася історією, людьми своєї „малої” Батьківщини, любила рідну природу, знала її визначні пам'ятки. Зміст програми дається за такими блоками: Я, мої права і обов'язки. Моя сім'я, моя родина. Мій дитячий садок. Рідне місто (село). Моя

Україна. Природа України. Славні сини і дочки України. Традиції народів України. Культура України – дошкільникам. Мистецтво України – дітям. У світі дитячої музики України. Моя рідна мова. У програмі „Я – українець” ми не визначили межі конкретних знань, не ставили меж розвитку, темп якого залежить від вікових, індивідуальних особливостей, рівня обдарованості та умов освітнього процесу. Як показав досвід, упроваджений у педагогічну практику, програма дає можливість організувати всю роботу, яка має починатися з перспективного планування.

Розглядаючи проблему комплексно, необхідно відзначити, що істотне значення для функціонування національно-регіонального компонента дошкільної освіти відіграє методичне забезпечення, що охоплює програму, посібники, методичні рекомендації, планування, дидактичні матеріали, а також предметно-розвивальне середовище в групі. Як відомо, вирішення висунутих у програмі завдань багато в чому залежить від підготовленості педагогів. Починаючи роботу за програмою, вихователь, перш за все, сам повинен добре вивчити свій край, продумати, що доцільно показати, про що розповісти дітям. Тому *для реалізації змісту пропонованої програми* вважаємо за необхідне: поповнення знаннями педагогів і батьків про рідний край: про його історію, географію, етнографію і традиції українського народу і народів, які мешкають на території України, а також про мистецтво, літературу, культуру українського народу та інших народів; створення умов у ДНЗ (удома) для ознайомлення дітей із рідним краєм. Робота має проводитися систематично впродовж усього навчального року. Спеціально організовані види діяльності бажано проводити в першій половині дня, тоді як нерегламентовані види діяльності можуть здійснюватися як у першій, так і в другій половині дня. Як ніколи слід уникати жорсткої регламентації спеціально організованої діяльності дітей.

Наголосимо також на необхідності більш уважно підійти до роботи з українським фольклором, зокрема, з казкою.

Мабуть, жоден з видів народної творчості не відзначається таким багатством нашарувань, як казка. За своєю природою казка є досить характерним жанром фольклору; вона щільно примикає до інших різновидів народної оповідальної творчості, насамперед до легенди, переказу, оповіді, які, як відомо, особливо тісно пов'язані з конкретною історією, реальним життям і побутом їх творців. Художні образи казок, психологія характерів, ситуації, художні деталі казкового епосу в своїй основі завжди глибоко самобутні й історично конкретні, бо ж вони у специфічній художній формі відбивають життя, погляди, смаки та сподівання певного народу у певний час його історії.

Проте казка має й чимало відмінного від суміжних з нею жанрів оповідального фольклору. Це, зокрема, притаманна їй своєрідна внутрішня установка на вимисел. Якщо в легенді або, скажімо, переказі, основним є підкреслення „достовірності” чи „імовірності” того, про що йдеться у творі, то казка завжди розповідає явну „вигадку”, яка цікава не сама по собі, а передусім своїм більш або менш прозорим натяком на якесь конкретне життєве явище, захоплює своєю алегоричністю, і це завжди усвідомлюється як самим творцем казки, так і її виконавцем і слухачем.

Коли казку, слушно підкреслює російський фольклорист О. Никифоров, – розповідають не для розваги, а, наприклад, з метою дидактичною, повчальною, вона перетворюється в чисту легенду, повчання і при цьому набуває часто навіть нових особливостей побудови [6]. Казка виходить за межі традиційного для науки про народну творчість поняття жанру; скоріше це – окремий, специфічний масив, який об'єднує в собі різнохарактерний щодо художніх, композиційних та загалом жанрових особливостей матеріал. Загальноприйнято, – слушно зауважував російський учений В. Пропп, – вважати казку жанром. Між тим до складу казок увходять різноманітні за поетичною природою твори. За своєю структурою фантастичні казки – дещо цілком інше, ніж казки кумулятивні або казки про пошехонців. Отже, казка – поняття більш широке, ніж жанр [7].

Запропонована програма може реалізуватися як самостійна або виступати як складова частина комплексної програми. Тобто, програма природно й органічно має інтегруватися в цілісний освітній процес. У процесі планування рекомендуємо дотримуватися таких основних вимог: у зміст включати різні види діяльності, що логічно пов'язані між собою; використовувати різні форми організації дітей: колективні, групові та індивідуальні; наскрізне планування регіональних тем через різні види занять і діяльність дітей.

Спираючись на принципи природовідповідності, систематичності, послідовності й культуровідповідності, процес знайомства дитини з полікультурним середовищем пропонуємо будувати за такими етапами: вивчення культури свого народу; інтеріоризація (засвоєння) культури; порівняння своєї культури з культурою інших народів; розвиток культури міжнаціонального спілкування; інтеграція до світової й національної культури.

З'ясуємо *умови освітньої роботи* в полікультурному середовищі. *Перша група умов* визначається специфікою професійної діяльності педагога, а саме: побудова і планування будь-яких форм і видів діяльності відповідно до загальних пріоритетів і цілей ДНЗ; сприяння ствердженню загальнолюдських цінностей, ідеалів добра, краси й гуманізму в душі кожної дитини за допомогою методів навчання мови й засобів етнографічної культури; відповідність засобів етнографічної культури вимогам безпечної дії.

Друга група умов визначається віковими психологічними особливостями дітей дошкільного віку: сприйняття й переживання творів мистецтва, ґрунтом якого є вербальне спілкування; взаємозв'язок засобів етнографічної культури з грою і між собою; відповідність особливостей сприйняття дітей дошкільного віку зі змістом, формою та обсягом пропонованого лексичного матеріалу й засобів етнографічної культури; відповідність методів навчання рідної мови й засобів етнографічної культури інтересам хлопчиків і дівчаток (гендерний підхід).

Третя група умов виходить зі специфічних особливостей дії традицій культури свого народу на людину: виконання роботи педагогом із використанням методів навчання рідної мови й засобів етнографічної культури в спеціально організованому мовно-мовленнєвому просторі, який створює настрій дитини на сприйняття; збереження цілісності традицій, засобів етнографічної культури, відмовлення від препарування та надмірного аналізу традицій під час ознайомлення дітей з матеріалом; викликання дією непідробленої зацікавленості та інтересу, оскільки це повертає дитину до етичної ідеї твору, традиції, свята тощо.

Завдання кожного сучасного ДНЗ – створити полікультурне середовище та сприяти формуванню принципів толерантності, рівності прав та плюралізму думок у дітей різних національностей та віросповідань.

Запропонована педагогічна технологія допоможе дітям старшого дошкільного віку зрозуміти, що кожна людина повинна зробити свій внесок у те, щоб у світі панували гармонія, мир та добро. Мистецтво та творчість зрозумілі всім, незалежно від національності та етнічної належності. Вони сприяють збереженню вікових традицій – любов до рідної землі, повага до батьків, піклування про підростаюче покоління. Технологія покликана забезпечити позитивне спілкування між дітьми шляхом знайомства з національними традиціями та звичаями, обміну творчими досягненнями у фольклорному, вокальному, хореографічному, музичному, образотворчому та декоративно-прикладному мистецтві. *Особливостями педагогічної технології* освітньої роботи в полікультурному середовищі є: зміст програми вводиться в організовані (заняття) й самостійні види діяльності дітей: спілкування, пізнавальна, перетворювальна, оцінно-контрольна.

Заняття проводяться підгрупами і фронтально. Знання та уявлення, одержані на одному занятті, закріплюються, уточнюються на інших заняттях і у вільній діяльності дітей, тобто, здійснюється ланцюжок пізнавальних дій, що спирається на принцип взаємопроникнення різних видів діяльності при взаємодії (інтеграції) всіх фахівців ДНЗ.

Висновки... Реалізація пропонованої технології значно збагачує уявлення в дошкільників. Діти починають виявляти цікавість до тих або інших об'єктів довкілля, стають більш уважними до заходів, що проводяться в ДНЗ, у місті, у країні, до тих передач, які висвітлюють по телебаченню культуру, мистецтво та інші аспекти з життя народів України. Україна є багатонаціональною державою. У ній важко знайти ДНЗ, у якому виховуються діти однієї національності.

Багатонаціональний дошкільний заклад є своєрідним соціальним зліпком полікультурного соціуму. Не дивлячись на певні досягнення у використанні різноманітних альтернативних програм і технологій, сучасний стан ДНЗ не відповідає нагальним вимогам і потребам полікультурної дошкільної освіти.

Безумовно, багатонаціональний, полікультурний характер освіти дітей має бути обов'язково відображений в державних програмах і реалізований в практичній діяльності з метою формування в дошкільників національної самосвідомості, пошани до своєї культури й толерантного ставлення до іншої нації й культури. Саме з дошкільного віку дитина повинна усвідомити своє „Я”, своє коріння, культуру, а через пізнання своєї культури відбувається усвідомлення відчуття „Ми”.

Список використаних джерел та літератури:

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : [навч. посіб.] / Алла Богуш, Неллі Лисенко. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – К. : Вища школа, 2002. – 406 с.
2. Григорьев С. Программа развития региональной системы образования / С. Григорьев // Педагогика. – 1996. – № 3. – С.33-38.
3. Долженко В. А. Проблема воспитания духовных ценностей / В. А. Долженко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2005. – Вип. 6(12). – С. 38-45.
4. Меньчиков Г. П. Духовная реальность человека. Духовность и религиозность / Г. П. Меньчиков // Философские науки. – 2000. – №3. – С.116-126.
5. Наш орієнтир – народна педагогіка : метод. реком. / укл. М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1993. – С.35-43.
6. Никифоров А. Н. Фольклор Киевской Руси / А. Н. Никифоров // История русской литературы. – Москва : Ленинград, 1941. – Т. 1. – С.216-237.
7. Пропп В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. – М. : Наука, 1989. – 233 с.
8. Степаненко І. В. Духовність і життєва компетентність / І. В. Степаненко // Філософська думка. – 2005. – №6. – С. 40-55.
9. Шаварська Н. Г. Духовність особистості і дотик до прекрасного / Н. Г. Шаварська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №10. – С.3-5.

10. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. – К. : Борівітер, 2000. – 260 с.

Анотація

К.Л.Крутий

Технологія формування полікультурної личности дошкільника

В статті розкривається содержание технології формування полікультурної личности дошкільника, предложены компоненти концептуальной модели образовательного процесса дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: технология, поликультурная личность, дошкольник, концептуальная модель.

Summary

K.L.Krutii

Technology of Formation of Semicultural Personality of a PreSchooler

The content of technology of semicultural personality of a preschooler formation is revealed in the article, components of conceptual model of educational process of pre-school educational institutions are offered.

Key words: technology, semicultural personality, preschooler, conceptual model.

Дата надходження статті:

„30” листопада 2009 р.

УДК 37.035+37.018.51 (045)

А.В.ЛОПУХІВСЬКА,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
(м.Київ)*

Особливості соціального становлення учнів сільської школи

У статті розкривається проблема соціального становлення учнів сільської школи. Розглянуто питання соціалізації учнів, що охоплює процес залучення їх до культурних цінностей. З'ясовано завдання вчителя в організації навчально-виховного процесу, що сприяють самореалізації і самовизначенню особистості.

Ключові слова: соціальне становлення, сільська школа, соціалізація, культурні цінності, самореалізація, самовизначення особистості.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Переорієнтація завдань навчально-виховного процесу в навчальних закладах сільської місцевості на засади особистісно орієнтованої освіти, спрямованість на гуманістичну модель, що включає в себе моральні ідеали і громадянські цінності, значно збільшує можливості вирішення проблеми соціального становлення учнів сільської школи.

Найбільша інвестиція, яку може зробити суспільство, громада у соціальний розвиток особистості, – це забезпечити соціальний захист дитини, зберегти сімейне середовище, підтримати сім'ю у скрутний для неї час. Особливе значення має ініціатива, творчий підхід до справи педагогічних колективів та підтримка їхніх зусиль з боку територіальних громад (наприклад, у місцевих органів влади є певні важелі, щоб заохотити підприємців надавати допомогу школам у фінансовому, побутовому і соціальному плані).

Організація навчально-виховного процесу має враховувати специфіку життя та побуту, особливості сільського виробництва. Плануючи роботу, педагогам необхідно використовувати елементи народних традицій, які б давали учням певні соціальні знання, визначали правила поведінки у соціальному середовищі. Багатогранність життя сільської школи забезпечується спільними зусиллями колективу, місцевих господарств, громадськості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Слід зауважити, що досить активно досліджуються окремі аспекти проблеми соціального становлення особистості. Так, у середині і кінці XIX ст. у роботах А.Дистервега, О.Канта, Г.Спенсера уже ставилась проблема вивчення соціальних механізмів передачі накопиченого людського досвіду.

Питання соціальної детермінованості виховання і соціалізації особистості залежно від соціально-економічних умов досліджували Б.А.Грушина, С.Л.Іконникова, Р.Т.Турова; основи підготовленості молодого покоління до діяльності у різних соціумах вивчали М.Н.Іщенко, Б.Т.Лихачов, Л.І.Міщик. Проблема визначення місця людини в соціумі та аналіз основних його сфер діяльності знайшли відображення в роботах Б.Г.Ананьєва, В.Г.Бочарової, Л.П.Буєвої, І.С.Кона, І.М.Семенова та ін.

Соціальні фактори розглядаються як своєрідний механізм, за допомогою якого суспільство вступає у взаємодію з суб'єктами навчання і виховання, водночас сприяє реалізації їх запитів, інтересів, потреб. Так, у соціології, психології і педагогіці розглядаються два аспекти соціалізації: як процес і як результат (Л.І.Анциферов, К.В.Гавриловець, Р.Г.Гурова, Б.Ф.Ломов, В.В.Мартинів та ін.).

У поглибленні теоретичних засад соціалізації важливу роль відіграли праці Л.П.Буєвої, І.С.Кона, В.Т.Кувєди, А.Д.Харчева, В.А.Ядова. Зокрема, увага акцентувалася на таких складових: соціалізації свідомості і соціалізації діяльності, спроектованих у певних соціальних умовах. Питанню соціалізації сільських дітей присвятили дослідження О.В.Балуба, Н.М.Боймуратова, О.М.Коберник, В.Г.Кузь, І.С.Печенко та ін. Процес соціалізації сільської дитини вирізняє специфіка задоволення її потреб у набутті освіти, охорони здоров'я, дозвіллі, безпечних умовах життя. Саме через соціалізацію учень має можливість реалізуватися в соціумі.

Дослідження соціальної сфери охоплює всі проблеми, пов'язані з діяльністю учня, його становищем у колективі, родині, інших соціальних групах, з його потребами й цінностями, орієнтаціями та мірою їх реалізації, ставленням до самого себе та до різних явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві. Серед них виділяємо важливу проблему соціального становлення особистості, різні аспекти якої досліджували Н.Ю.Максимов, І.І.Минович, В.Г.Слісаренко, Н.Є.Щуркова.

Зазначимо, що вчені визначають сутність цього поняття як створення умов для адаптації особистості в різних соціумах, середовищах і сферах. Це потребує конкретизації умов життєдіяльності суб'єкта, його соціокультурних інтересів, ціннісних орієнтацій. Соціальне становлення учнів відбувається за допомогою багатогранних зв'язків особистості з навколишнім середовищем, цілеспрямованої організації процесу взаємодії школярів.

Аналіз праць з означеної проблеми дозволив з'ясувати, що особливої уваги потребує проблема соціального становлення учнів сільської школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вирішення завдань, пов'язаних з соціальним розвитком особистості, які є наслідком цього процесу.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення особливостей соціального становлення учнів сільської школи.

Виклад основного матеріалу... Соціальне становлення учнів сільської школи має свої особливості, обумовлені специфікою навчально-виховного процесу з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. Важливим у соціальному розвитку особистості є оволодіння навичками поведінки, сприйняття та засвоєння загальнолюдських та національних цінностей.

Пріоритетними напрямками навчально-виховної роботи в сільській школі є забезпечення активної участі кожного учня в суспільному житті; створення умов для виявлення себе у практичній діяльності, яка потребує як теоретичних знань, так і прояву соціальних якостей. За теорією соціального контексту „головними чинниками, що впливають на соціальний розвиток сільської дитини, є сім'я, освітній заклад, найближче соціальне оточення, сільська праця, природа, традиції та народні звичаї” [4, с.19].

Проблема адаптації сільської дитини тісно пов'язана із задоволенням її потреб, що забезпечують умови для успішної життєдіяльності. Саме тому необхідно з'ясувати питання динаміки соціального становлення особистості. Свого часу психолог І.С.Кон висловив думку, що в ХХ ст. темпи зміни нової техніки випереджали темпи зміни нових поколінь, що суттєво позначилося на психології молоді, загострило її непідготовленість до життя. Отже, необхідно допомогти дитині пристосуватися в різних ситуаціях, сприяти тому, щоб зміст, форми відповідних видів діяльності з оволодіння соціальним досвідом допомагали кожному учневі знайти себе, самовизначитися.

Соціальне становлення учнів сільської школи характеризується позитивними факторами, що сприяють розвитку соціальної активності. Це реальна можливість залучення до праці, дотримання народних традицій, життя у тісному зв'язку з природою, психологічна захищеність дитини від стресових ситуацій. Проте такі чинники, як відносна замкненість сільського життя, складні соціально-побутові умови визначаються як негативні. До того ж атмосфера пониженої активності, втрата багатьох культурних та духовних традицій проявляються в навчально-виховному середовищі сільської школи.

Отже, **соціальне становлення** визначаємо як процес розвитку потреби і готовності особистості до участі в різних системах соціальних стосунків. Процес соціального становлення учнів передбачає практичне застосування набутих знань у вирішенні соціальних проблем.

Аналізуючи поняття „соціальне становлення”, необхідно відмітити його тісний взаємозв'язок з поняттями „соціалізація” та „соціальний розвиток”, які найбільш часто використовуються при дослідженні проблеми входження особистості в суспільство.

Соціальне замовлення суспільства вимагає сьогодні переорієнтації освіти від знаннєвої парадигми до компетентнісної, у змісті якої на перше місце виступає сума якостей, які необхідні для вирішення життєвих проблем, виконання певних соціальних ролей. Якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу були знання, то зараз – особистісний розвиток. Основним результатом освіти повинна стати не система знань, умінь і навичок сама собою, а набір визначених державою ключових компетенцій в інтелектуальній, суспільно-політичній, інформаційній, комунікативній та інших сферах.

Важливо підкреслити, що „свобода в житті соціальному повинна давати кожній людині реальну можливість не тільки підтримувати своє життя, але й виявляти творчу енергію, здійснювати своє

покликання, проявляючи соціальну активність, як у помислах духовних, так і в діяннях на благо людства” [1, с.64].

Зазначимо, що поняття „розвиток” і „соціалізація” перетинаються, але вони не ідентичні. Соціалізація відрізняється від розвитку особистості тим, що у розвитку на перший план виступають сили саморозвитку на шляху духовного зростання, а у соціалізації – потік зовнішніх впливів на людину. Таким чином, соціалізація – необхідний етап у розвитку людини, її становлення як особистості. Саме соціалізація є умовою і основою соціального розвитку особистості.

Соціальний розвиток особистості відбувається двома взаємопов'язаними напрямками: „соціалізації (оволодіння соціальним досвідом, його привласненням) та індивідуалізації (набуття самостійності, відносної автономності)” [5, с.80]. Діалектика соціального та індивідуального – джерело людського розвитку, але це й основне протиріччя, яке містить в собі труднощі раціонального співвідношення індивідуальних прагнень з соціальними цілями, нормами, досвідом, з функціонуванням інститутів, що цей досвід узагальнюють. „Здійснити зворотний перехід – від соціального до індивідуального – означає не просто повернутися до первісної емпіричної множини людської дійсності, а піднятися в своєму пізнанні на новий ступінь – на ступінь розуміння індивідуального як конкретного вираження соціального” [5, с.63].

Отже, соціалізація, а як наслідок, і соціальний розвиток особистості – відбувається у ситуації, коли вона має справу з багатьма обставинами, які чинять той чи інший вплив на неї і вимагають відповідної поведінки і виявлення соціальної активності. Слід зазначити, що виявлення соціальної активності особистості залежить від багатьох причин як об'єктивних (соціальних зміст, рівень і характер розвитку даного виду діяльності), так і суб'єктивних (попередній досвід суб'єкта в даному виді діяльності, загальні і спеціальні здібності, потреби особистості).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури були з'ясовані основні тенденції соціального розвитку особистості і ступінь її адаптації до сучасного суспільства. До них належать:

- тенденції протирічного характеру, в яких чітко визначається полярність різних типів поведінки, соціальних очікувань;

- дотримання соціальних і моральних норм поведінки, спілкування і виконання соціальних ролей;
- тенденція збіднення дозвіллевої сфери учнів; пріоритетними стають беззмістовні форми дозвілля;
- загальна тенденція заміщення одних потреб іншими.

Отже, соціальний розвиток характеризується рівнем освоєння учнями різних норм і правил поведінки. Саме завдяки виявленим тенденціям посилюється динаміка соціального розвитку особистості. Рівень соціального розвитку особистості залежить від успішності послідовного оволодіння нею цінностями сімейного, етнічного, суспільного, регіонального існування.

У зв'язку з тим, що соціальний розвиток особистості відбувається у взаємодії з різними факторами і особами, в безпосередній взаємодії з якими протікає життя людини, сучасні вчені виділяють декілька універсальних механізмів соціалізації: „традиційний (через сім'ю і найближче оточення); інституціональний (через інститути суспільства); стилізований (через субкультуру – комплекс норм, цінностей, морально-психологічних рис і поведінкових проявів, характерних для людей відповідного професійного чи культурного прошарку, який у цілому створює відповідний стиль життя тієї чи іншої вікової, професійної чи соціальної групи); міжособистісний (через значимих осіб); рефлексивний (через індивідуальне переживання і усвідомлення)” [3, с.33].

На основі аналізу досліджень можна зробити висновок, що процес соціального становлення особистості необхідно спроектувати і реалізувати у відповідній моделі життєдіяльності особистості. Адже проблема сільського регіону – доцільний вибір моделі освітньої системи, яка після вкладення в неї коштів, матеріальних та людських ресурсів стане доступною, якісною та ефективною для школяра. Цей процес мають організувати і реалізувати як фахівці, так і окремі структури та інфраструктури, громадські організації, які виконують різноманітні функції.

Слід підкреслити, що соціальне становлення учнів сільської школи – складний процес, спрямований на вирішення комплексу завдань, органічно пов'язаних між собою. До них належать:

- активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- залучення учнів до різноманітних як за змістом, так і за формою видів діяльності;
- врахування індивідуальних, психологічних особливостей школярів;
- активна взаємодія школи і родини.

Отже, соціальне становлення учня сільської школи відбувається в умовах варіативності видів діяльності, невизначених соціальних ситуацій.

Зазначимо, що одним із основних чинників є обмеженість кола спілкування і одноманітність зв'язків учнів через малочисельність класів і невеликої кількості педагогів, що працюють в школі. Ця особливість має як негативний, так і позитивний потенціал, який виявляється при організації навчально-виховного процесу. З іншого боку, обмежений і постійний склад учасників взаємодії в будь-

якій діяльності веде до стандартизації поведінки, звуження можливостей для самовираження і самореалізації.

Малочисельність більшості сільських шкіл вимагає пошуку оптимальних варіантів організації позакласної роботи. Чим вища суспільна значущість, ширший діапазон спільної діяльності, тим сприятливішими є передумови для активного прояву особисті. Доцільно створювати мережу гуртків для опанування традиційними народними промислами, зокрема з навчання учнів рукоділля, ткацтва чи лозоплетіння, різьблення по дереву. Адже характерною особливістю організації життєдіяльності сільських школярів є систематичне залучення їх до трудової діяльності.

Спільна діяльність передбачає систему взаємодії між ровесниками, що сприяє встановленню суспільних відносин між ними, створює можливості особистісного зростання та розширює соціальні контакти учнів сільської школи, закладаючи основи успішної соціальної адаптації. Організація спільної діяльності забезпечує реалізацію таких завдань, як засвоєння учнем системи соціальних знань: правил, норм, цінностей; розвиток умінь і здатності до соціальної орієнтації у стосунках з людьми. Адже, чим менше село, тим тіснішим є спілкування дітей з дорослими.

Як зазначається, „на сьогодні у селах ефективним виховним чинником є соціальне виховання через контроль майже всіх жителів села за поведінкою окремої людини, міцні родинні й суспільні зв'язки” [2, с.139]. Організація традиційних сільських свят, відродження народних ремесел, вивчення історії свого села, проведення краєзнавчої, екологічної робіт дозволяє учням відчувати свою причетність і взаємозв'язок з оточуючим світом, органічно увійти в систему стосунків, усвідомити свою відповідальність за збереження історії і культури рідного краю. Усі види й форми спільної діяльності педагогів, учнів, батьків доповнюють одне одного, сприяють оптимальному розв'язанню поставлених задач.

У навчальних закладах, розташованих у сільській місцевості, необхідно використовувати моделювання ситуацій, котрі б відтворювали можливі випадки реального життя; застосовувати різноманітні проекти, соціальні ролі. У своєму змісті соціальні ролі виступають у вигляді системи визначених дій, за допомогою яких індивід включається в життя суспільства.

Педагогу необхідно створювати умови для засвоєння дитиною визначених норм стосунків і комплексу соціальних ролей. Створення таких умов здійснюється через включення дитини в різноманітні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, практичній діяльності. Доречно використовувати такі види позакласної діяльності, як літературні вечори, виступи художньої самодіяльності, збирання фольклорного і краєзнавчого матеріалів, спільні творчі зустрічі, свята, на яких батьки і діти виявляють родинні захоплення. Залучення учнів до участі в позакласній, позашкільній роботі, конкурсах, фестивалях, акціях сприяє набуттю ними соціального досвіду, тобто відбувається процес соціалізації особистості, підготовка її до життя в соціальному середовищі, до виконання своєї ролі в суспільстві.

Важливу роль у соціальному становленні учнів відіграють клуби і секції громадянсько-научної спрямованості, різноманітні позакласні заходи, як от: правові гуртки та конкурси, предметні тижні, шкільні конференції, дискусії, брейн-ринги, історичні вечори, соціальні проекти. У процесі впровадження творчих проектів необхідно враховувати педагогічні традиції області, виховувати учнів на прикладі історії села, спиратися на краєзнавчий матеріал і культурне багатство краю. Вибір тематики проектів учителі визначають з урахуванням навчальної ситуації з конкретного предмета, а в проектах для позаурочної діяльності тематика пропонується самими учнями і цілком відповідає їх власним інтересам. Діяльність учнів на всіх етапах роботи над соціальним проектом сприяє формуванню організаторських умінь, створенню відносин відповідальної залежності, умінню самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність.

Важливим засобом впливу на соціальне становлення особистості є цілеспрямована організація навчально-пізнавальної діяльності, що вважається найважливішою суспільною діяльністю дітей шкільного віку. Необхідно розробити педагогічно змодельовану програму організації навчально-пізнавальної діяльності, як під час уроків, так і в процесі позакласної роботи з різними групами учнів. Адже ще Й.Песталоцці стверджував, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути повідомлені в готовому вигляді, кожен повинен досягнути цього власною діяльністю.

Практика підтверджує, що джерела соціального становлення учня знаходяться в інтелектуально-творчому потенціалі, професіоналізмі вчителя, його педагогічній культурі. Педагогу необхідно залучати школярів до діяльності громадських молодіжних і дитячих організацій, що спрямовані на соціальну роботу в селі. Адже соціальний розвиток, життєві орієнтири, цінності та запити сільських дітей мають специфічні ознаки. В зв'язку з цим важливу роль виконують дитячі об'єднання, система самоврядування, які здатні суттєво впливати на соціальне становлення особистості.

Висновки... Процес соціального становлення особистості обумовлений оточуючим соціумом і здійснюється шляхом засвоєння суспільного досвіду через спеціально організовану діяльність (навчально-пізнавальну, соціально значущу) і безпосереднє емоційне спілкування як з дорослими, так і

з дітьми. Особлива увага звертається на пріоритетність впливу батьків на даний процес; важливість найближчого оточення дитини, особливо в ситуаціях стихійного спілкування і взаємодії.

Як наслідок, ефектом соціального становлення, що показує міру і глибину суспільних процесів, є:

- утворення стійких соціальних цілей особистості;
- засвоєння суспільного досвіду;
- вміння регулювати власну поведінку.

В результаті особистість набуває певного соціального статусу, визначеної системи соціально значущих рис і входить в активне суспільне життя.

Отже, належних результатів можна досягти, коли учні мають можливість вільно обирати способи діяльності і задоволення власних інтересів, а педагоги створюють атмосферу доброзичливості та взаємодопомоги. Саме у шкільному віці усвідомлення своєї участі у вирішенні важливих справ суспільного життя є основою подальшої активної позиції у дорослому житті.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности / Н. А. Бердяев // Избранные труды. – М., 1999. – 311 с.
2. Коберник О. М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація / О. М. Коберник. – К., Знання, 1998. – 307 с.
3. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособ. / А. В. Мудрик. – Пенза : ИПКиПРО, 1994. – 171 с.
4. Слюсаренко В. Соціальна адаптація людини: сутність, функції, процес (Соціальна педагогіка і адаптивність особистості) / В. Слюсаренко, М. Лукашевич. – Суми, 1994. – 137 с.
5. Социальная педагогика и социальная работа: основные понятия и сущность / под ред. В. Н. Гурова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1998. – 84 с.

Анотація

А.В.Лопухивская

Особенности социального становления учеников сельской школы

В статье раскрыта проблема социального становления учеников сельской школы. Рассмотрен вопрос социализации учеников, который охватывает процесс приобщения их к культурным ценностям. Определены задачи учителя в организации учебно-воспитательного процесса, способствующего самореализации и самоопределению личности.

Ключевые слова: социальное становление, сельская школа, социализация, культурные ценности, самореализация, самоопределение личности.

Summary

A.V.Lopuhiv's'ka

Peculiarities of Social Formation of the Rural School Pupils

The article deals with the problem of social development of the rural school pupils. The question of pupils socialization which involves the process of their familiarization with values of culture is studied. The teacher's tasks in the organization of educational process, which assist the personality's self-realization and self-determination are defined.

Key words: social formation, rural school, socialization, values of culture, self-realization, self-determination of a personality.

Дата надходження статті:

„8” вересня 2009 р.

УДК 371.134+371.21 (045)

Л.А.МАШКІНА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Використання технології проблемного навчання в професійній підготовці майбутніх педагогів

У статті висвітлено концептуальні засади технології проблемного навчання, визначено її сутність та структуру. Показано етапи технології, типи проблемних ситуацій, охарактеризовано методи проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Ключові слова: технологія проблемного навчання, структура технології, методи проблемного навчання, підготовка майбутніх педагогів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На рубежі тисячоліть створюється нова система вищої освіти, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу ВНЗ. Побудова національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів, спрямований на подолання кризи в освіті, яка виявляється, передусім, у невідповідності знань студентів

запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності.

Головне завдання полягає в тому, щоб забезпечити оптимальні соціально-економічні й психолого-педагогічні умови для належного інтелектуального розвитку майбутніх фахівців. Це має здійснюватися шляхом перебудови системи навчання, вибору таких технологій, форм, засобів, методів і прийомів пізнавальної діяльності, які б забезпечували прилучення кожного студента до самостійної навчальної та наукової діяльності. Звідси ефективність навчання на будь-якому рівні слід оцінювати за рівнем інтелектуального розвитку особистості.

Реалізація на практиці ідеї взаємозв'язку навчання з науковим пошуком породила своєрідну дидактичну систему, яку назвали проблемним навчанням, оскільки основні її елементи – навчальна проблема і проблемна задача.

Аналіз показує, що проблемна побудова занять потребує їх особливої організації, відображається на виборі методів прийомів навчання, а також впливає на структуру і певною мірою на самий зміст навчального матеріалу, який подається. Тому є всі підстави трактувати проблемне навчання як сучасну дидактичну систему, яка має свою особливу технологію [5].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Досліджувана нами проблема є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців, теоретичні засади якої розроблені такими науковцями як В.М.Бондар, Л.І.Даниленко, О.В.Киричук, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко та ін.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, в т.ч. проблемного навчання, розглядалися в дослідженнях О.Гохберг, О.Євдокимова, І.Козловської, А.Слободенюка; інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті в роботах І.Богданової.

Питання удосконалення загальнопедагогічної підготовки студентів відображені в працях І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, М.Б.Євтуха, М.Д.Ярмаченка та ін.; окремі дослідження щодо впровадження інноваційних технологій, в т.ч. проблемного навчання, у вищих навчальних закладах в контексті формування майбутніх педагогів висвітлено у працях А.А.Вербицького, Л.С.Подимової, В.А.Сластьоніна, Д.В.Чернилевського та ін. Але у науковій літературі недостатньо відображені теоретичні засади технології проблемного навчання.

Формулювання цілей статті... *Мета нашої статті* – розкрити концептуальні засади технології проблемного навчання, визначити її сутність, структуру, етапи, типи проблемних ситуацій, охарактеризувати методи проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу... Проблемне навчання у вищій школі – один із найперспективніших напрямів розвитку творчих здібностей особистості, необхідних сучасному фахівцю, це творча, емоційно насичена праця викладачів і студентів, яка потребує цілеспрямованості та інноваційності.

Проблемне навчання – дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку [4].

Проблемне навчання покликане формувати в студента такі професійні вміння:

- самостійно побачити і сформулювати проблему;
- висунути гіпотезу, знайти спосіб її перевірки, зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх оброблення;
- сформулювати висновки і побачити можливості практичного застосування отриманих результатів;
- бачити проблему загалом, аспекти та етапи її розв'язання самостійно або в колективній роботі.

Проблемне навчання змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають мотиви пізнавально-спонукальні (інтелектуальні). Проблема викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає людину розвивати свої нахили і здібності, зумовлює перебудову сприйняття, пам'яті, мислення, переорієнтацію інтересів тощо.

Технологія проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, які сприяють тому, щоб той, хто навчається, самостійно здобував знання і вчився самостійно їх застосовувати у вирішенні нових пізнавальних і практичних задач, а не отримував знання у готовому вигляді або вирішував задачі за зразком [5].

Як специфічна технологія навчального процесу проблемне навчання передбачає наявність проблемного запитання, проблемного завдання, проблеми, проблемної ситуації [4].

Особливістю проблемного запитання є прихована суперечність, яка відкриває можливість отримати неоднотипні відповіді. У ньому немає готової схеми і передбачається самостійний аналіз суперечливої ситуації. Студенти мають володіти таким обсягом знань і вмінь, щоб самостійно почати пошук результату.

Проблемне завдання – це навчальна проблема, яка вирішується при заданих умовах чи параметрах, завдань, спрямованих на здобуття знань. Вони завжди нестандартні і передбачають засвоєння нових знань, умінь і навичок.

Проблема – це складне теоретичне і практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте ні конкретні способи його розв'язання, ні його кінцевий результат не відомі. Поштовхом до виникнення наукової проблеми є виявлення невідомих раніше фактів, неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань.

Прихована в проблемі суперечність може бути подолана лише тоді, коли студент володіє таким рівнем знань і такими способами діяльності, які є достатніми, щоб почати пошук невідомого йому результату або способу розв'язання завдання. В іншому разі проблема для студента є лише непевним відчуттям пізнавальних труднощів, тобто проблемною ситуацією, сутність якої полягає в тому, що для її розв'язання студентам необхідно знайти і застосувати нові знання і способи дій.

Сучасні науковці виокремлюють кілька типів проблемних ситуацій.

1. Студенти не знають способу розв'язання поставленого завдання, не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому факту в навчальній або життєвій ситуації, тобто недостатньо їхніх попередніх знань для пояснення нового факту.

2. Зіткнення студентів з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах, що викликає пізнавальний інтерес і стимулює пошук нових знань.

3. Існування суперечності між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання і практичною неспроможністю обраного способу.

4. Наявність суперечності між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування [5].

Існує кілька найпоширеніших способів створення проблемних ситуацій, які класифікують у такий спосіб (Г. Богомазов): ситуації несподіваності, конфлікту, передбачення, спростування, невідповідності, вибору [4]. Зокрема, ситуації несподіваності створюється при ознайомленні слухачів з фактами або ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними; ситуація передбачення характеризується суперечливістю фактів, здійсненням розумового пошуку. Ситуація вибору виникає, коли студентам пропонується обрати правильну відповідь з кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.

Проблемне навчання передбачає засвоєння студентами знань і способів дій проблемним шляхом у кілька етапів.

1. Створення проблемної ситуації. Викладач повідомляє готові висновки науки, не розкриваючи способів їх розв'язання. Це стимулює активність студентів, але вона не впливає на формування навичок подолання проблеми, оскільки не передбачає самостійної діяльності.

2. Аналіз і формулювання проблеми. Викладач дає студентам фактичний матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення й розкриває логіку розв'язання проблеми в історії науки. Розповідаючи, як учені здобували нові знання, проникали в сутність явищ, робили висновки, сам формулює проблему, вказує напрям пошуку шляхів її розв'язання.

3. Висунення гіпотез. Викладач створює студентам умови для самостійного формулювання проблеми, пошуку шляхів її розв'язання через висунення гіпотез, знаходження варіантів доведення і перевірки їх правильності, розвиває їх пізнавальну активність і самостійність [3].

Проблемний виклад навчального матеріалу залежить від ступеня залучення студентів до пошуково-пізнавальної діяльності, їх самостійності і може бути різного рівня. На першому рівні викладач, подаючи матеріал в загальних рисах, показує процес постановки і розв'язання наукової проблеми, а студенти лише стежать за його роздумами. На другому рівні викладач, подавши матеріал з певної теми, допомагає студентам виконувати основні пізнавальні операції. На третьому рівні студенти самостійно виконують низку послідовних цілеспрямованих пізнавальних операцій, необхідних для співучасті у розв'язанні проблеми. У педагогічній практиці використовують різні методи проблемного навчання: проблемний виклад, частково-пошуковий і дослідницький методи [4].

Сутність проблемного викладу полягає у створенні викладачем системи проблемних ситуацій і управлінні процесом їх розв'язання студентами. Він передбачає врахування особливостей структури продуктивного мислення в пізнавальній діяльності студентів: створення проблемних ситуацій, їх аналіз і виявлення протиріч, формування проблемних запитань, пошук способів розв'язання проблеми шляхом висунення гіпотез, доведення їх. Реалізується проблемний виклад переважно під час лекцій. Цей метод відповідає першому етапу проблемного навчання.

Частково-пошуковий метод передбачає виклад навчального матеріалу у формі евристичної бесіди. Часткове пояснення нового поєднується з постановкою викладачем проблемних запитань і пізнавальних завдань, що породжують проблемну ситуацію. При цьому навчальні проблеми формулюють і розв'язують студенти з допомогою викладача (частково у формі дискусії). Цей метод використовують переважно на другому етапі проблемного навчання.

На семінарських, практичних, лабораторних заняттях поряд із згаданими методами проблемного навчання широко використовують метод „мозкового штурму”, який зорієнтований на колективний пошук розв'язання проблеми. Ідея цього методу заснована на висуванні гіпотез, розв'язанні проблеми і оцінюванні. У розв'язанні проблеми беруть участь дві групи студентів – генератори ідей та експерти. Генератори ідей за певний час висувають максимальну кількість гіпотез (будь-яких, навіть явно помилкових чи фантастичних), а експерти відтак оцінюють гіпотези. У такий спосіб досягається колективне розв'язання проблеми.

Дослідницький метод використовують у разі значної відповідності засвоєних студентами знань і вмінь тим, які необхідні для розв'язання досліджуваної проблеми. Викладач організовує роботу студентів, даючи їм навчальні завдання проблемного характеру із зазначенням мети роботи. Він спонукає студентів до самостійної роботи зі збирання та систематизації фактів, їх аналізу, організовує пошукову діяльність (постановку проблеми і її розв'язання) тощо. За цього методу переважають евристичні процедури, пов'язані з висуненням гіпотез, використанням аналогій. Цей метод відповідає третьому етапу проблемного навчання [4].

Проведення проблемних занять вимагає від викладача ретельної підготовки, яка передбачає: виявлення знань студентів, які повинні бути базовими для проведення такого заняття; з'ясування проблеми загалом; підбір інформації для кожної міні-проблеми і продумування методики розв'язання проблеми загалом; підбір наочних посібників і ТЗН; підготовка завдань для самостійної роботи студентів [1].

До заняття з проблемним викладом навчального матеріалу студенти повинні бути готові. Тому напередодні доцільно організувати консультацію.

Якість проблемного навчання залежить не лише від того, як викладач обізнаний з інформацією, а й від його участі в розвитку науки. Результати його наукових пошуків на навчальних заняттях підвищують інтерес студентів до предмета, активізують їх мислительну діяльність.

Висновки... Проблемне навчання – це така система методів, при якій слухачі одержують знання не шляхом запам'ятовування і завчання їх у готовому вигляді, а в результаті розумової діяльності з рішення проблем і проблемних задач, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу.

Проблемне навчання полягає в постійному створенні перед студентами на заняттях проблемних ситуацій (проблемних завдань) і вирішенні їх при максимальній самостійності і під направляючим керівництвом викладача. Процеси засвоєння і застосування завдань відбуваються в ході пошуків рішення проблемних ситуацій.

Проблемне навчання ґрунтується на таких принципах: вивчення матеріалу не за окремими розрізненими темами, а укрупненими блоками – проблемами; звертання до вагомих теоретично і практично значущих проблем, ще не вирішених наукою; трансформація будь-якого заняття у рішення проблеми.

У методиці важливо побудувати процес навчання так, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів, позбавити її формалізму. При проблемному навчанні треба дотримуватись кількох дидактичних умов: відповідність цілей навчання існуючій проблемі; відповідність змісту навчального матеріалу цілям навчання; високий рівень підготовки педагога в галузі теорії і методики викладання.

Перехід до проблемного навчання передбачає не тільки організаційні зміни у проведенні занять, скільки перебудову самого сприйняття студентами навчального процесу. Перш ніж формувати нове відношення студента до процесу навчання, викладачеві необхідно самому визначити пріоритети і відношення до процесу засвоєння знань. У контексті проблемного навчання завдання викладача – не вчити, а допомагати в процесі аналізу й осмислення інформації для того, щоб у кожного студента сформувалася власна думка щодо вирішення досліджуваної проблеми.

Визначивши проблему, викладач повинен показати її місце в науці, у майбутній професійній діяльності фахівців, підібрати необхідні рішення проблеми. Проблемне навчання має спонукати студентів до самостійності одержання знань. Викладач повинен осмислити програму перебудови занять, насамперед визначивши методичну й інформаційну базу навчального процесу. Завдання повинні бути орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, поступове засвоєння ними матеріалу на основі вироблення власної думки з досліджуваної проблеми.

Процес організації проблемного навчального заняття включає: визначення переліку проблемних питань відповідно до тематичного плану дисципліни; визначення концепції викладання матеріалу; підбір рекомендованої літератури; визначення методів оброблення інформації; визначення методів контролю.

Намагаючись використовувати на практиці метод проблемного навчання, насамперед, потрібно визначити головні частини цієї технології: формулювання проблеми (осмислення проблемної ситуації, розуміння поставленого завдання); розроблення гіпотез; рішення проблемної ситуації; аналіз отриманих результатів.

Перспективи подальших розвідок... Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо концептуальних засад технології проблемного навчання. Ряд аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема особливості використання вищезгаданої технології у вищих навчальних закладах, алгоритм її впровадження та ін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / Михаил Васильевич Кларин. – М. : Знания, 1989. – 80 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
3. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Віктор Михайлович Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Анотація

Л.А.Машкина

Концептуальные основы технологии проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов

В статье освещены концептуальные основы технологии проблемного обучения, определено её сущность и структуру. Показано этапы технологии, типы проблемных ситуаций, охарактеризовано методы проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: *технология проблемного обучения, структура технологии, методы проблемного обучения, подготовка будущих педагогов.*

Summary

L.A.Mashkina

Conceptual Bases of Technology of the Problem Teaching in Professional Preparation of Future Teachers

Conceptual bases of technology of the problem teaching are lighted up in the article, its essence and structure is determined. The stages of technology, types of situations of problems, are shown, the methods of the problem teaching in professional preparation of future teachers are described.

Key words: *technology of the problem teaching, structure of technology, methods of the problem teaching, preparation of future teachers*

Дата надходження статті:

„25” вересня 2009 р.

УДК 78.378.13

М.А.МИХАСЬКОВА,

*кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)*

Особенности методического обеспечения курса „Музыка педагогика” в навчальних закладах педагогічної освіти

У статті розкривається специфіка навчально-методичного забезпечення курсу „Музыка педагогика”, обґрунтовується вибір тем для лекційних, практичних та самостійних робіт у навчальних закладах педагогічної освіти.

Ключові слова: *предмет „Музыка педагогика”, мета і завдання курсу, форми організації навчання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... У підготовці майбутнього вчителя музики предмет „Музыка педагогика” займає провідне місце. Цей предмет вивчає загальні засади музичної педагогіки, теорії навчання й музичного виховання з метою удосконалення його змісту і методів, з урахуванням сучасних досягнень музичної педагогіки в галузі музичного виконавства. Музыка педагогика входить у цикл психолого-педагогічних дисциплін, який передбачає озброєння студентів знаннями, а також вироблення педагогічних вмінь, розвиток педагогічного мислення та творчих здібностей. Значення музичного виховання та освіти обумовлено важливим місцем, яке займає музичне мистецтво у вихованні підростаючого покоління. Саме в цьому курсі студенти отримують уявлення про різні види музичного навчання в їх історичній перспективі, про важливі виховні процеси та їх закономірності, у них виробляються професійні критерії художніх цінностей того чи іншого явища [7].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми... У науковій літературі проблема формування методичних знань учителя музики досліджувалась здебільшого у сфері професійної діяльності (Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші), розглядалася сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, Н. Веглугіна, Л. Дмитрієва, В. Орлов, Н. Чорноіваненко та інші), особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, В. Крицький, І. Мостова, Г. Ніколаї, О. Щербініна та інші), засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Провозіна та інші), виховання ціннісних орієнтацій (В. Волкова, В. Дряпкіна, Н. Свещинська та інші). Однак розкриттю особливостей навчально-методичного забезпечення викладання курсу „Музична педагогіка” було приділено недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є розкриття особливостей та специфіки викладання курсу „Музична педагогіка” у навчальних закладах педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки за декілька років навчання в педагогічному закладі студентів потрібно перетворити в професійних вчителів-музикантів які зможуть володіти живим словом, фантазувати, зможуть за допомогою свого темпераменту та винахідливості привертати увагу до справжньої музики. У завдання курсу „Музична педагогіка” входить також удосконалення різних форм навчально-виховного процесу та позакласної музичної діяльності школярів.

Для виховання у студентів позитивного ставлення до їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності, формування ряду загальнопедагогічних навичок та вмінь вважаємо доцільним використовувати можливості індивідуальних музичних занять. Як свідчить практика, зміст цих занять майже вичерпується однією музичною діяльністю, яка спрямована на формування спеціально музичних навичок і вмінь. Серед них – виконавчі, інтерпретаторські, імпровізаційні, технічні та інші вміння, що, безперечно, необхідні майбутнім вчителям музики, але тільки як складові в загальній системі професійно-педагогічної підготовки. При складанні індивідуальних планів, характеристик студентів враховуються їх музичні здібності, котрі згодом розвиваються і корегуються викладачами. Без уваги залишаються музично-педагогічні задатки і здібності. Ефективне використання в цьому напрямку індивідуальних занять може сприяти підвищенню педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики. Цього можна досягти на основі організації творчого спілкування-взаємодії педагога зі студентом в процесі спільної музичної діяльності, а також теоретично обґрунтованого педагогічного спілкування-співробітництва.

Матеріал цієї програми складений з орієнтацією на комплекс гуманітарних дисциплін, здебільшого на історію педагогіки, історію, народознавство, педагогіку, історію музики. Різноміжпредметні зв'язки, що виявляються в музичному навчанні, відбивають специфіку естетичної природи музики, на яку і спирається музична педагогіка. Здійснення міжпредметних зв'язків розглядається в сучасній педагогіці як один із шляхів підвищення ефективності навчання. Принцип систематичності навчання припускає наявність зв'язків не тільки між окремими знаннями усередині предмета, але і між предметами. Міжпредметні зв'язки роблять знання глибшими, вони спрямовані на більш гармонійний і швидкий розвиток студентів. Одночасно з музичною педагогікою студенти відвідують уроки гри на інструменті, сольфеджіо, проходять музичну грамоту, співають у хорі, грають в оркестрі тощо. Комплексний метод викладання, широке взаємопроникнення змісту навчальних предметів, єдність мети навчання та практична слухова основа всіх дисциплін створюють благоприємні об'єктивні умови для розвитку різноміжпредметних зв'язків у музично-виховному процесі [1].

Слід враховувати, що засвоєння знань, формування вмінь та навичок у музичному навчанні здійснюється на художньому матеріалі, а сприйняття музичних творів у навчальній діяльності завжди носить творчий характер. Творча навчальна діяльність повинна приймати весь процес засвоєння знань, формування вмінь та навичок і тому не відокремлюється як самостійний елемент змісту музичного навчання. Усі елементи змісту музичного навчання: а) досвід емоційно-морального ставлення людини до дійсності, втіленої в музиці; б) музичні знання; в) музичні вміння та навички, що виявляються в творчій навчальній діяльності, – представлені у взаємозв'язку та єдності. Так, досвід емоційно-морального ставлення людини до дійсності, втіленої в музиці, виступає в педагогічному змісті музичної культури в єдності з узагальненими педагогічними знаннями.

Викладання курсу „Музична педагогіка” дозволяє:

- забезпечити професійну спрямованість освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні;
- забезпечити гармонійний та різноміжпредметний розвиток особистості;
- оптимізувати засвоєння учнями змісту курсу, посилити його духовність та цілісність;
- виховати необхідність поширення кругозору, об'єму різноманітних знань;
- у практичному викладанні більше враховувати специфіку обраної спеціальності;
- у рамках сформованої системи освіти здійснити певне коректування низки деталей, яке може торкнутися тематики курсу;

- прищепити відповідні навички на практиці (ознайомити з педагогічною літературою, яка стосується музичного виконавства, ознайомити з основами проведення уроків);
- провести генетичний і функціональний взаємозв'язок педагогічної культури, суспільства і внутрішнього художнього світу особистості.

Музична педагогіка є синтезуючим предметом, який узагальнює знання й навички з предметів психолого-педагогічного, та методико-педагогічного циклів, як-от: педагогіка, музична психологія, методика музичного виховання в загальноосвітній школі, методика музичного виховання в дошкільних закладах, педагогіка музичного виконавства тощо. Успішне засвоєння такого курсу можливе лише в тісному зв'язку з вивченням інших гуманітарних і загальних дисциплін, а саме історії, філософії, літератури тощо. Але процес підготовки спеціаліста будується на основі „синтезу” педагогіки та музичного мистецтва, який охоплює всі ланки навчально-виховного процесу, тому, крім дисциплін психолого-педагогічного та гуманітарного характеру, студенти вивчають предмети деяких спеціальних циклів: інструментального, диригентсько-хорового, та історико-теоретичного.

На відміну від консерваторій та інших музичних навчальних закладів, музично-педагогічні факультети не готують піаністів, диригентів або музикознавців, а дають спеціальність комплексну, із широкими можливостями. Якщо методики навчання на тому чи іншому інструменті, музично-теоретичних дисциплін дістали досить повне висвітлення в спеціальній літературі, то концептуальний бік навчання лишився поза увагою. Фундаментальні закономірності музичної педагогіки виявилися у відриві від теоретичних положень загальної педагогіки, увійшли в суперечність із її методологічними настановами. Так, у постановці навчальних цілей, замість розвитку особистості (причому розвитку всебічного – інтелектуального, морального, професійного – якого вимагає загальна педагогіка), у виконавських спеціальностях метою виступає вивчення музичних творів. Тому курс „Музична педагогіка” повинен допомогти викладачу навчити закономірностям музики й виконавства, повинен ознайомити студента з різними загальнопедагогічними методами, повинен спрямувати становлення творчих можливостей студентів. Формувати ж і розвивати індивідуальні творчі здібності студент спроможний самостійно [2; 5; 6].

Організація та здійснення навчального процесу у вищих закладах освіти України регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161, та іншими нормативними актами з питань вищої освіти. Цим нормативним документом передбачається викладання навчального матеріалу „Музичної педагогіки” у режимі лекцій, практичних занять та самостійної роботи студентів [3].

При викладанні лекції, яка має бути логічно вивершеною, глибокою за змістом і доступною за формою викладу, науково обґрунтованою та систематизованою, слід користуватися засобами наочності та демонструвати навчальний матеріал як особисто, так і за допомогою технічних засобів [3]. Так, наприклад, лекції „Загальні методи музичного виховання”, „Методи і засоби музичного навчання та їх класифікація” та інші покликані формувати у студентів основи знань із методології навчання та виховання, а також визначають напрямки самостійної роботи студентів.

На практичних заняттях викладач організовує детальний розгляд студентами різних видів музичної діяльності, формуючи вміння й навички практичного застосування їх на практиці шляхом індивідуального виконання студентами відповідно до сформульованих завдань. Метою застосування практичних занять є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. Для проведення практичних занять викладачем готуються відповідні методичні матеріали:

- тести для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями;
- набір практичних завдань різної складності;
- необхідні дидактичні засоби.

Рекомендується надавати більше часу на заняттях практичній роботі:

- проводити усне та тестове опитування вивчених тем;
- спонукати студентів до дослідження, аналізу та прогнозування проблем навчальної діяльності;
- вивчати виховні можливості різних форм організації музичної діяльності та розробляти шляхи підвищення ефективності організації музичної діяльності школярів у позаурочний час;
- окрему увагу приділяти самостійному опрацюванню студентами тем курсу за рекомендованою літературою.

В організації навчального процесу вищих закладів освіти значну роль відіграє самостійна робота студентів як засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для музичної педагогіки. Студентам музично-педагогічних факультетів потрібно ще займатися за інструментом, розвивати слух, голос, виконувати завдання з музичної грамоти та предметів

гуманітарного циклу. В умовах такого перевантаження розраховувати, що студенти зможуть приділяти значну увагу музичній педагогіці, не можливо. Не слід також вимагати, щоб вони виконували завдання з музичної педагогіки за рахунок інших обов'язкових предметів. Тому реальними виявляться такі завдання, виконання яких не вимагатиме багато часу та зусиль, але які будуть виробляти практичні вміння та навички[4].

Широке загальне визначення тем цієї програми дає можливість педагогові вибрати потрібний ракурс розкриття тієї чи іншої теми, дозволяє рекомендувати студентам матеріал для додаткового самостійного опрацювання та використання у позакласній роботі, привернути увагу до наявної історичної, педагогічної літератури тощо.

У програмі запропоновано вивчення тем з педагогіки музичного сприйняття, покликані допомогти музикантам-педагогам оволодіти методикою формування музичного сприймання школярів на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес. Викладання теоретичних положень і практичних порад допоможе майбутньому вчителю глибше пізнати методологічні основи процесу формування музичного сприймання школярів, усвідомити суть педагогічного керування музичним сприйманням, оволодіти досвідом його творчого здійснення у своїй практичній діяльності [8].

При викладанні тем „Взаємодія загальнопедагогічних та музично-педагогічних вмінь у діяльності педагога-музиканта” та „Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта” слід зазначити, що музично-педагогічна діяльність поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на майстерності самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання. Особливістю ж музично-педагогічної діяльності є наявність у числі її складових художньо-творчого початку.

Крім того, студент має можливість ознайомитись з історією музичного виховання та освіти, при цьому звернути увагу на становлення і розвиток характерних рис педагогічної діяльності, зв'язок із загальногромадськими і культурними явищами певного часу, на історичні передумови, які вплинули на розвиток музичної педагогіки.

Крім того, вчитель музики повинен здійснювати позакласну роботу (хор, музичний театр, музичні лекторії, індивідуальні заняття на музичних інструментах тощо), володіти основами художньо-педагогічної діяльності, тому деякі теми програми присвячені розкриттю соціальної сутності позакласної роботи, виявленню основних шляхів та умов її реалізації. Сучасні вимоги загальноосвітньої школи суттєво розширюють існуючі в теорії музичної педагогіки уяву про зміст професійної діяльності вчителя музики. Необхідні глибокі знання і розуміння специфіки музичного мистецтва, володіння методикою проведення уроків музики в класі, де діти з різними нахилами, інтересами, музичними можливостями. Тому деякі теми курсу „Музична педагогіка” допомагають майбутнім педагогам зрозуміти специфіку музично-педагогічної діяльності (наприклад, тема „Проблема навчання музично обдарованих учнів” тощо).

Певні теми програми присвячені вивченню творчості педагогів-виконавців ХХ століття. Подається детальна характеристика педагогічних принципів і методів навчання Г.Нейгауза, Г. Беклемішева, М.Леонтовича та ін.

Висновки... Отже, у курсі розкрито основні питання загальних засад музичної педагогіки, теорії музичного навчання та виховання дітей з урахуванням сучасних досягнень музичної практики та досвіду розбудови української національної школи. Темі цієї програми дають змогу глибоко засвоїти матеріал предмета, дають можливість студентам навчитись самостійно опрацювати літературні джерела, які стосуються окремих тем, виробити навички самостійного сприйняття музично-педагогічної творчості, аналізуючи засоби музичного виконавства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бевза Л. Междисциплинарные связи в преподавании музыкальных дисциплин в пединституте // Научно-методические вопросы преподавания музыкальных дисциплин / ред. Е. П. Александров. – Ростов-на-Дону, 1985. – С.79.
2. Блок М. Насущные проблемы музыкальной педагогики // И. Лерман. Очерки по методике обучения игре на скрипке. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1964. – С.10.
3. Болубаш Я. Я. Организация учебного процесса в высших заведениях образования : [навч. посіб. для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болубаш. – К. : Компас, 1997. – 64 с.
4. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Михаськова Марина Анатоліївна. – К., 2007. – 174 с.
5. Полянский Ю. А. Проблема развития в советской музыкальной педагогике / Ю. А. Полянский // Актуальные проблемы музыкального образования : сб. статей / сост. И. Котляревский, Ю. Полянский. – К., 1986. – С.43-50.
6. Полянский Ю. А. Учебный процесс как система / Ю. А. Полянский // Актуальные проблемы музыкального образования / сост. И. Котляревский, Ю. Полянский. – К., 1986. – С.11-19.
7. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали / О. Я. Ростовський. – Ніжин : НДПУ, 2001. – 112 с.
8. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприйняття : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248с.

Анотація

М.А.Михаськова

Особенности методического обеспечения курса „Музыкальная педагогика” в учебных заведениях педагогического образования

В статье раскрывается специфика учебно-методического обеспечения курса „Музыкальная педагогика”, обосновывается выбор тем для лекционных, практических и самостоятельных работ в учебных заведениях педагогического образования.

Ключевые слова: дисциплина „Музыкальная педагогика”, цель и задания курса, формы организации обучения.

Summary

М.А.Мухас'кова

Peculiarities of Methodical Support of the Course „Musical Pedagogics” in Pedagogical Educational Institutions

The specificity of educational-methodical maintenance of the course „Musical pedagogics”, is revealed in the article, the choice of the topics for lectures, practical and independent tasks in educational institutions of pedagogical education is grounded.

Key words: course „Musical pedagogics”, purpose and tasks of the course, forms of training organization.

Дата надходження статті:

„23” листопада 2009р.

УДК 371.1:159.923.2 (045)

Л.М.МОТОЗЮК,

кандидат психологічних наук

(м.Хмельницький);

Л.Г.ДУБИНА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Професійна самосвідомість як фактор творчої активності молодого керівника навчального закладу

У статті розглянуто професійну самосвідомість як фактор, який характеризує ступінь розвиненості потреб у творчій праці молодих керівників навчальних закладів. Визначено основні принципи продуктивного професійного зростання та розвитку творчого потенціалу управлінсько-педагогічних кадрів.

Ключові слова: професійна самосвідомість, творча активність, професійна творчість, молодий керівник навчального закладу.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Управлінська діяльність є соціально привабливою для багатьох людей, які мріють реалізувати себе в ролі керівника. Соціальна привабливість обумовлюється цілим рядом чинників як соціального, так і психологічного характеру. Керівник – це посадова особа, яку наділено відповідною адміністративною владою щодо очолюваного нею колективу (групи людей) і яка здійснює внутрішньоорганізаційне управління ним [7, с.203]. Людині подобається бути на чолі когось, чогось, розпоряджатися, мати соціальні переваги, пільги, мати можливість проявляти себе та свої здібності тощо. Наше дослідження свідчить про те, що більшість молодих людей, які мріють про управлінську діяльність в освіті (серед опитаних були студенти старших курсів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії), вбачають у керівних посадах можливість реалізувати власний творчий потенціал і, на жаль, майже нічого не знають про труднощі, що можуть виникати у роботі молодого керівника при реалізації професійної творчої діяльності. Проте незнання цих труднощів зовсім не означає, що вони не існують.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що науковці [1; 5] виокремлюють кілька основних причин, котрі пояснюють виникнення труднощів у роботі молодих керівників, а саме: обмануті очікування (невідповідність реальності з очікуваннями молодого керівника), соціально-психологічна глухота, несформована професійна самосвідомість, пасивність, ігнорування реальних критеріїв оцінки, конфліктність.

Детальне вивчення вказаних причин свідчить про те, що вони можуть мати як суб'єктивний характер, так і об'єктивний. Серед причин, які мають суб'єктивний характер, серйозною перешкодою на шляху до успішної, творчої діяльності молодого керівника можуть стати його індивідуальні особливості самосвідомості, зокрема несформована система мотивів, особистісних змістів та цілей у професії. Як зазначає М.Й.Боришевський: „Самосвідомість є тим центральним утворенням, без якого людина не може стати, бути особистістю” [1, 6].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема самосвідомості є однією з найважливіших у дослідженні особистості і висвітлювалась у працях

Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, А.Ю.Видає, А.В.Петровського та ін. Проблеми феномена творчості та його природі присвячено багато досліджень у психологічній науці, зокрема, праці В.Н.Ананьєва, Д.Б.Богоявленської, Б.М.Теплова, Я.А.Пономарьова, А.Цибулі, В.О.Моляко, В.А.Романця, В.Д.Шадрікова та ін. У роботах О.М.Аксьонової, А.О.Деркача, Л.Е.Орбан-Лембрик, А. О. Тихончука [5, с.384] показана залежність ефективного управління та кар'єри від низки чинників, серед яких основне місце належить професійній самосвідомості. О.Л.Туриніна, В.Г.Кохан висвітлили у своїх працях взаємозалежність професійної самосвідомості і творчої активності.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд впливу професійної самосвідомості на творчу активність молодих керівників навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що систематизуючим та регулюючим фактором професійного зростання та творчої активності людини, які відображаються у її справах та діях, є самосвідомість. Самосвідомість – концептуальне самовідображення свого „Я”, усвідомлення людиною себе самої як особистості: своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, рис характеру, своїх дій і вчинків, мотивів, цілей, розумових, моральних, фізичних якостей тощо [3, с.308].

Самосвідомість має різноманітні форми вияву, які пов'язані з пізнавальною, емоційною, вольовою стороною психічної діяльності особистості. У структурі самосвідомості як самооб'єктивному особистісному досвіді можна виділити такі утворення, як образ „Я”, цінності, ідеали, цілі, рівень домагань, уявлення про способи самооцінювання та породження особистісних змістів і т. д. Інтегруючим фактором самосвідомості є образ „Я”. Структуру образу „Я” утворюють такі компоненти, як „Я минуле”, „Я реальне”, „Я майбутнє”, „Я ідеальне”. Інші елементи самосвідомості виконують регулятивну функцію у процесі взаємодії образу „Я” з цими елементами [2, с.173].

Актуальність орієнтації підготовки на особистісноорієнтовний розвиток кожного члена суспільства диктується пошуком відповіді на питання формування у людини самосвідомості творчого професіонала. Для досягнення цієї мети є обов'язковим забезпечення формування та удосконалення у суб'єктів діяльності необхідних змістовних та психологічних новоутворень. Зміст такої підготовки базується, насамперед, на гуманістичних уявленнях про завдання професійної діяльності, бажаних якостях людини, а саме: її професійній свідомості та міркуваннях, творчих активних діях у рамках відповідної управлінсько-педагогічної компетенції. Поєднання таких уявлень складає концептуальну модель творчого професіонала.

На нашу думку, успіх діяльності молодого керівника, вміння його протистояти різноманітним труднощам професії залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивації. Слід зазначити, що знання і вміння можуть засвоюватися наполегливою працею при відсутності здібностей у цій сфері. Керівник здатний компенсувати недолік управлінських здібностей, опираючись на сильні сторони своєї особистості. Компенсація може здійснюватися через отримання знань і умінь, через формування типового стилю діяльності, професійної самосвідомості.

Умовою успішної реалізації процесу цілеутворення та забезпечення досягнення мети є професійна зрілість управлінця. Професіоналізм тут виступає як достатній рівень розвитку професійної культури та самосвідомості, який забезпечує творче вирішення завдань діяльності [10, с.512].

Професійна самосвідомість як сформоване відношення до професії виражається у наявності зв'язаної системи мотивів, особистісних змістів та цілей, які склалися та постійно розвиваються. Професійна культура повинна включати в себе індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності, способи вирішення завдань праці для переведення її з особистісного у цільовий стан. На нашу думку, найбільш важливими компонентами професійної культури є:

- системний світогляд та модельне міркування; професійна творча діяльність;
- праксеологічна, рефлексивна та інформаційна озброєність;
- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку;
- конкретно-предметні знання.

Розглянемо більш детально кожен із перерахованих компонентів. Системний світогляд є необхідною умовою організації та здійснення управлінської праці на всіх рівнях в навчальних закладах [2, с.176]. Необхідність системних уявлень виникає при стиканні зі складністю професійної діяльності, особливо в процесі вирішення нестандартних завдань. Ці уявлення сприяють вирішенню протиріч, постановці проблем та пошуку адекватних засобів щодо їх вирішення. Системний світогляд повинен конкретизуватися на модельному міркуванні як сукупності здібностей, які забезпечують процес побудови модулів проблемних ситуацій шляхом виділення усіх існуючих для їх формування, фіксації та вирішення факторів, а також організації їх в ієрархічну цілісність, яка і відображає усі сторони управлінської праці [6; 7].

Щодо професійної творчої діяльності, то звертає на себе увагу те, що в наш час у ході професійної діяльності зростає значення соціальної свободи для активної творчої особистості та відроджуються орієнтації на ціннісно-змістовне розкриття індивідуальності. Необхідним є наукове акмеологічне

обґрунтування та вирішення протиріч у зв'язках: життєво-ціннісні орієнтації у професійній спрямованості розвитку творчого мислення та здібностей особистості; принципи, методи, форми, засоби професійної діяльності та акмеологічне, психолого-педагогічне вивчення особистості, комплексні впливи на людину, формування та розвиток творчої особистості під час діяльності (у процесі діяльності).

Управлінець з відносно низькою творчою активністю рідко висуває нові ідеї; нездатний змусити інших бути творцями й використовувати нові підходи у роботі; він часто не знайомий з методами підвищення винахідливості. Разом з тим, висока творча активність вимагає готовності боротися з перешкодами та невдачами. Отже, молодий керівник, який не бажає експериментувати, ризикувати або зберігати творчий підхід до роботи, незважаючи на труднощі, обмежений браком творчого підходу.

Розвиток професійної творчості у процесі практичної діяльності будується на засвоєнні системно-спеціальних знань, навичок та комплексних умінь, досвіду, майстерності в галузі спеціальних наук, а також психології, педагогіки, часткових методик і всього того, що служить більш економічному та продуктивному творчому вирішенню професійних практичних завдань.

Проникнення у сутність будь-якого творчого явища – складний процес, який являє собою закономірний рух думки, ідеї від явища до суті, від суті низького рівня до сутності середнього рівня і так далі. Пошук змісту професійної творчості у процесі практичної діяльності може здійснюватись шляхом набуття (виявлення) системних наукових знань щодо окремих сторін реального процесу практичної творчості та їх синтезу. Ці сторони виокремлюються як співвідношення практичної творчості, професійної діяльності, професійної майстерності та компетентності; об'єкт і суб'єкт творчої практичної діяльності; джерело творчості в практичній діяльності; творчі системні завдання в практичній діяльності; відмінність творчої практичної діяльності від нетворчої (рутинної); критерії практичної творчості; співвідношення теоретичної та практичної творчості.

Слід відмітити, що родовим поняттям творчості виступає діяльність, а видовим - соціальна значимість та новизна. Важливо з'ясувати, що слід розуміти під поняттям „нове”. У наведених поняттях під „новим”, розуміють „цінності, які мають суспільну значимість”, а також те, чого „ніколи не було”. Л.С.Виготський підкреслює, що „...вищі вираження творчості доступні тільки деяким вибраним геніям людства, – але в повсякденному навколишньому житті творчість є необхідною умовою буття” [9, с.21].

Системне вивчення проблеми творчості дозволяє визначити її як цілісну, цілеспрямовану теоретичну та практичну діяльність людини, яка відрізняється новизною, оригінальністю, нестандартністю у загальносоціальному, груповому та індивідуальному плані. У процесі професійної діяльності реалізація біоенергетичних, інтелектуальних, емоційних, фізичних сил людини призводить до загальносуспільного значимого результату.

Таким чином, одна з характерних рис професійної творчості – спрямованість, націленість, сконцентрованість суб'єкта професійної діяльності на системний пошук творчих спеціальних завдань та їх вирішення. Які ж існують суттєві ознаки професійної творчості?

Аналіз наукової літератури свідчить, що такими ознаками професійної творчості є:

об'єктивна обумовленість творчого технологічного процесу;

єдність мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, фізичних, біоенергетичних та практичних компонентів у творчій професійній діяльності;

обумовленість професійної творчості проблемною ситуацією; застосування нестандартних, оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів, засобів і т. д. та їх поєднання;

спрямованість, націленість, сконцентрованість суб'єкта професійної діяльності на пошук нового способу, прийому щодо вирішення виникаючих творчих спеціальних завдань та їх реалізація в практичній діяльності [4, с.65].

Професійна творчість являє собою не тільки багаточисленні творчі акти в діяльності, але й цілісний процес, який розвивається в часі у звичайних та екстремальних умовах [9, с.86]. Відомо, що з цього приводу немає єдиної думки. Одні дослідники процес творчості уявляють з таких стадій: постановка проблеми (як усвідомлення протиріччя, яке має місце); розробка замислу, прийняття рішення та його реалізація; формулювання основної ідеї сумніву; практична її реалізація. Інші дослідники виділяють декілька етапів у творчому процесі: виникнення проблеми, пошук ідей щодо її вирішення; доказовість, розробка ідеї, її конструкція, реалізація ідеї на практиці. Серед зарубіжних дослідників процесу творчості велика група вчених вважає, що цей процес складається з п'яти умовних етапів:

накопичення знань та навичок, які необхідні для чіткого усвідомлення та формулювання завдання;

сконцентрованість зусиль на пошуку додаткової інформації;

відхід від проблеми, переключення на інші заняття;

прозріння або інсайт. При цьому інсайт - це не завжди геніальна ідея, іноді це догадка. Ззовні інсайт має вигляд логічного розриву, стрибка у думках;

перевірка [8, с.47].

Логіка розвитку професійної творчості може бути представлена у такій послідовності: професійно-вибіркове пізнання, розуміння та усвідомлення проблемної ситуації; виділення головної проблеми та

виокремлення другорядної, постановка проблеми; пошук підходів до вирішення проблеми, вибір стратегії щодо вирішення проблеми; розробка ідеальної моделі плану реалізації вибраної стратегії; логічне та математичне обґрунтування прийнятої ідеальної моделі; вирішення проблеми через реалізацію творчої ідеї на практиці.

Якісні вираження професійної творчості зумовлюються світоглядною, методологічною та методичною озброєністю суб'єкта професійної діяльності, вищим ступенем оволодіння своєю спеціальністю. Критеріями професійної творчості можна визнати такі:

філософські (світоглядна позиція, творче професійне пізнання);

психолого-педагогічні (зміст та рівень мотивації, професійна спрямованість особистості на творчість, соціальна установка особистості, особливості самооцінки в системі відносин її до різних сторін діяльності, рівень розвитку творчого професійного мислення, уяви та здатностей до класифікації та систематизації, рівень підготовленості до професійної діяльності);

акмеологічні (прагнення до творчого професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення, професійна та моральна активність) і т. д.

Таким чином, професійна творчість є елементом теорії пізнання, професійного мислення, здатності до продуктивної спеціальної діяльності. У міркувальній діяльності слід виокремлювати інтелектуально-логічну та інтелектуально-евристичну діяльність, спрямовану на вирішення власне творчих завдань у звичайних та екстремальних умовах. Процес творчого мислення реалізується на основі поєднання емоційно-чуттєвого та раціонального пізнання за допомогою логічних та логіко-психологічних (інтуїтивних) засобів. Він здійснюється як єдність суб'єктивізації об'єктивного та об'єктивізації суб'єктивного, що виражає єдність розміркової та практичної діяльності.

Логічна структура професійної творчості являє собою поєднання таких етапів, які поступово розвиваються: професійно-вибіркове пізнання та усвідомлення, усвідомлення проблемної ситуації та постановка проблеми; логічне обґрунтування висунутої творчої ідеї; реалізація творчої ідеї на практиці. Професійна творчість має різні види виявлення та відповідні критерії, показники.

Праксеологічна культура являє собою поєднання необхідних способів, стратегій та здібностей, які забезпечують перехід від формулювання проблем (завдань) до конкретних дій щодо їх вирішення. Серед її складових особлива роль належить цілеутворенню, прийняттю рішень та плануванню, що є умовою досягнення намічених цілей. У процесі оволодіння професійною компетентністю особливу увагу слід зосередити на психологічних аспектах цілеутворення, прийнятті рішень та плануванні, а також формуванні індивідуального стилю діяльності.

Рефлексивна культура як системоутворюючий фактор культури професіоналізму в цілому являє собою поєднання здібностей, способів та стратегій, які забезпечують усвідомлення та звільнення від стереотипів непродуктивного особистісного досвіду та діяльності шляхом їх переосмислення і висунення завдяки цьому інновацій, які ведуть до подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають під час вирішення практичних завдань.

Нагальною умовою досягнення творчого підходу в управлінській діяльності є збір, аналіз та застосування інформації. Спеціаліст повинен володіти як високорозвинутою індивідуальною культурою переробки інформації, так і вмінні організувати та керувати інформаційними потоками в реальній ситуації, у тому числі за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. Це дає можливість йому зробити вірний вибір у багатоваріантному полі можливостей, які мають місце.

Компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку спеціаліста є основою усієї його компетентності. Професійна компетентність – це професійна підготовленість та здатність суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою та основним критерієм визначення його відповідності вимогам спільної праці [4, с.63].

Кожна із сторін праці (професійна діяльність, повсякденні відносини, сам об'єкт, який розвивається, і результати його праці – виробничі, морально-психологічний стан, дисципліна та інші реалізовані функції і завдання) може бути оцінена за допомогою критеріального модуля. Його показниками є об'єктивно необхідні знання, уміння та навички, а також професійні позиції, індивідуально-психологічні особливості (якості) та акмеологічні інваріанти.

Професійна позиція фахівця постає як система сформованих установок та орієнтацій, відносин та оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також власні домагання, які визначають характер дій, поведінку, місце та роль у службовій діяльності, у повсякденному житті.

Ключове значення для формування професійної позиції має спрямованість людини, яка являє собою психічну якість, що поєднує систему потреб-домінант, цінностей, прагнень, переважних систем змістоутворюючих мотивів, які закріплені у життєвих цілях, установках, перспективах, намірах, бажаннях та активній праці щодо їх досягнення [9, с.58].

Конкретно-предметні знання мають важливе значення в силу того, що саме вони виступають першоосновою формування усієї управлінсько-педагогічної професійної компетентності. Управлінець у своїй праці повинен спиратися на глибокі знання спеціальних, соціальних, психолого-акмеологічних,

педагогічних, організаційних та інших аспектів, що мають як теоретичний, так і емпіричний характер. Конкретна спрямованість для спеціаліста кожного з намічених компонентів знання у професійній свідомості залежить від галузі практичної діяльності, положення в ієрархії службової структури та інших факторів. Тому система підготовки керівників навчальних закладів повинна забезпечувати, насамперед, засвоєння відповідних знань, бо вони є необхідною передумовою для реалізації процесу праці.

Висновки... Отже, розглядаючи професійну самосвідомість як фактор творчої активності молодого керівника навчального закладу, потрібно відмітити, що знання про себе або змістовна частина комплексу „Я” є поєднанням образів, уявлень, понять про свої особистісні риси, здібності, мотиви та інші психологічні утворення, а самовідношення являє собою відносно стійке почуття, яке пронизує самосприйняття „Я-образу” і характеризує ступінь розвиненості потреб у творчій праці. Форми та засоби розвитку та самоудосконалення професіонала у значній мірі з'ясовуються його концептуально-психологічним базисом. Для цього слід виділити два основних принципи розробки, організації та реалізації стратегії професіоналізації управлінсько-педагогічних кадрів:

спеціаліст здатен до продуктивного професійного зростання там і тоді, де і коли йому надана можливість для стимулюючого творчого розвитку, у процесі якого набувається досвід досягнення, здійснюється усвідомлення вперше збудованого продукту, які ведуть до самостійного вибору нових завдань та цілей. Іншими словами, успішний розвиток творчого потенціалу припускає побудову досвіду, який добре рефлексується;

розвиток творчого потенціалу і в цілому професіоналізація може бути продуктивною тільки за наявності взаємозв'язку між її змістом та способами, з одного боку, і змістом, цілями людини – з іншого.

Список використаних джерел та літератури:

1. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, СКО „Беркут”, 2000. – 178 с.
2. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Віноблдрукарня, 2001. – 200 с.
3. Загальна психологія : підруч. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
4. Кохан В. Г. Професійне зростання та творча активність особистості військового керівника / В. Г. Кохан // Збірник наукових праць № 23. ч. II : Спеціальний випуск // Самовиховання як фактор розвитку особистості : матеріали наук.-практ. конф. – Хмельницький : НАПВУ, 2002. – С. 61-68.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
6. Скрипаченко Т. В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 „Соціальна психологія” / Т. В. Скрипаченко. – К., 2001. – 18 с.
7. Соціальна політика і соціальна робота : Термінологічно-понятійний словник / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – 560 с.
8. Тихончук А. О. Еволюція сучасного керівника на шляху до професіоналізму і його критерії / А. О. Тихончук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб.наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – 2000. – Т. 2, Ч. 6. – С.45-48.
9. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
10. Урбанович А. А. Психологія управління : учеб. пособ. / А. А. Урбанович. – Минск : Харвест, 2001. – 640 с.

Анотація

Л.Н.Мотозюк, Л.Г.Дубына

Профессиональное самосознание как фактор творческой активности молодого руководителя учебного заведения

В статье рассмотрено профессиональное самосознание как фактор, который характеризует степень развитости потребности в творческой работе молодых руководителей учебных заведений. Определены основные принципы продуктивного профессионального роста и развития творческого потенциала управленческо-педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, творческая активность, профессиональное творчество, молодой руководитель учебного заведения.

Summary

L.M.Motoziuk, L.H.Dubyna

Professional Self-Consciousness as a Factor of Creative Activity of the Young Manager of Educational Institution

Professional self-consciousness as a factor which characterizes the degree of development of necessity in creative activity of the young manager of educational institutions is studied in the article. Basic principles of productive professional growth and development of creative potential of administrative-pedagogical personnel are determined.

Key words: professional self-consciousness, creative activity, professional creativity, young manager of educational institution.

Дата надходження статті:

„9” жовтня 2009 р.

Стан організації практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах

На основі аналізу навчальних планів, програм, методичних посібників і рекомендацій з педагогічної практики студентів у статті розкрито особливості організації практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах I-IV рівнів акредитації. Виявлено стан організації практики з позакласної виховної роботи на факультеті початкового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Визначено умови організації практики з позакласної виховної роботи в школі.

Ключові слова: педагогічна практика, практика з позакласної виховної роботи, умови організації практики з позакласної виховної роботи в школі.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічна практика, яка дозволяє студентам самостійно і творчо застосовувати знання з предметів психолого-педагогічного циклу і фахових методик; дає можливість апробувати здатність до виконання функцій вчителя початкових класів; практично підготуватися до самостійної роботи в школі. Від її змісту та організації в значній мірі залежить успіх професійної підготовки фахівців. У сформованій системі педагогічної практики у структурі професійної підготовки вчителя початкових класів значна роль відводиться практиці з позакласної виховної роботи, яка включає в себе оволодіння студентами методикою виховної роботи у всій її багатоманітності та складності, а також навчання їх умінням психолого-педагогічного спостереження та аналізу. Гуманізація всього навчально-виховного процесу в початковій школі висуває більш високі та складні в реалізації вимоги до організації виховної роботи: особистісно орієнтований підхід; єдність навчання, виховання і розвитку; природододільність виховання; гуманізація міжособистісних відносин; середовищний підхід у вихованні; естетизація середовища та ін. Все це вимагає від студента певної готовності до виховної роботи, яка визначається як особистісне професійно значиме утворення (позитивне ставлення до виховної діяльності; професійно значимі риси характеру; відповідні знання, уміння, навички і морально-етичні установи та ін.) та як певний психічний стан, який складається із мотиваційних, пізнавальних, процесуальних, емоційно-вольових компонентів. Це об'єктивно зумовлює особливі вимоги до змісту, форм і методів організації практики з позакласної виховної роботи студентів. Затверджені раніше положення щодо організації педагогічної практики потребують оновлення. У нових методичних розробках щодо організації цього виду практики мають бути відображені інновації, які здійснюються сьогодні у початковій школі. Крім того, цілком природно припустити, що педагогічна практика буде ефективною у тому випадку, коли рівень її організації буде достатньо високим. Тому виникла необхідність виявити стан організації практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідженню проблеми професійної підготовки учителів-вихователів у вищих педагогічних навчальних закладах приділяється належна увага. Слід зазначити, що науковцями проведено низку досліджень з проблеми класного керівництва та підготовки до нього. Теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності висвітлена в працях І.Д. Беха, В.І.Воробей, О.В.Киричука, Б.С.Кобзаря, М.В.Левківського, В.І.Лозової, Г.В.Троцько та ін. Шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи розроблялися в працях А.Й.Капської, Л.О.Хомич, Т.І.Шанскової та ін.. Технологію підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва розкрито у дослідженні О.Л.Шквир. Проблема підготовки майбутніх учителя початкових класів до виховної роботи з молодшими школярами у процесі педагогічної практики розкривається у працях Н.В.Казакової, Л.А.Машкіної, Г.Г.Кіт, Г.Д.Мишкоської, Г.Є.Мітіна та ін..

Формулювання цілей статті... Метою статті є виявлення стану організації практики з позакласної виховної роботи у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії та визначенні педагогічних умов організації цього виду педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу... Розгляд проблеми особливостей організації педагогічної практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкової школи вимагає визначення самого поняття „організація”. В перекладі з французької мови „organisation” означає побудова чогось [6, с.349]. Під організацією розуміють об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму на основі визначених правил; внутрішню узгодженість взаємодії більш або менш автономних частин цілого; сукупність

процесів або дій, котрі ведуть до освіти та вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [5, с.815], об'єднання людей для виконання визначених завдань в тій чи іншій сфері трудової діяльності, що має чітку структуру та підпорядковане загальному керівництву [3, с.230]. Виходячи з зазначених вище визначень, організацію педагогічної практики з позакласної виховної роботи студентів ми розглядаємо як систему взаємовідносин між суб'єктами педагогічної практики (студент, керівники педагогічної практики вищого навчального закладу та школи, шкільний колектив, батьки учнів), а також як сукупність дій керівників практики і студентів, результатом яких є ефективне оволодіння майбутніми учителями початкових класів уміннями здійснювати виховну роботу з молодшими школярами у позаурочний час.

Проблема організації педагогічної практики з позакласної виховної роботи розглядається кожним вищим навчальним закладом, виходячи з особливостей його змісту і функціонування. Проте система педагогічної практики з позакласної виховної роботи студентів у педагогічних закладах майбутніх учителів початкової школи спрямована на становлення у майбутніх фахівців початкової ланки освіти практичних умінь, навичок, професійних здібностей, які допоможуть їм успішно здійснювати виховний процес у початковій школі. Теоретичні знання набувають для студентів практичного змісту, оскільки практична діяльність ставить їх перед необхідністю шукати відповіді на питання, що постійно виникають, про завдання, зміст і методи виховної роботи з молодшими школярами.

У ході дослідження нами вивчено стан організації педагогічної практики з позакласної виховної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Дослідження здійснювалось за такими напрямками: вивчення змісту навчальних планів та програм педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи, виявлення тенденцій щодо кількості годин та визначення термінів проходження педагогічної практики з позакласної виховної роботи; вивчення традиційних підходів стосовно організації педагогічної практики з позакласної виховної роботи та її методичного забезпечення; узагальнення результатів аналізу організації педагогічної практики, її надбань і недоліків.

На основі вивчення, аналізу та порівняння навчальних планів вищих навчальних педагогічних закладів зі спеціальності „Початкове навчання” (Кам'янець-Подільський державний університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Івано-Франківський педагогічний інститут Прикарпатського університету ім. В.Стефаника, Вінницький державний університет ім. М.Коцюбинського), які є основними нормативними документами, що визначають організацію навчального процесу у вищому педагогічному закладі, нами зафіксовано такі факти:

- майже в усіх навчальних планах не визначено кількість годин на практику з позакласної виховної роботи, вказано лише тижні;
- терміни проходження педагогічної практики різні;
- залишається невирішеною проблема співвідношення теорії і практики в підготовці вчителя початкової школи;
- недостатня увага приділяється організації виховної роботи;
- окремі навчальні плани складені так, що студенти не можуть ознайомитися з предметом „Вступ до спеціальності”, вивчити методiku виховної роботи до часу проходження ними практики з позакласної виховної роботи, тобто теоретична підготовка відстає від практичної. Це свідчить про те, що варто переглянути зміст навчальних планів з метою приведення їх у відповідність до вимог сьогодення.

Так, у навчальних планах Кам'янець-Подільського державного університету, Івано-Франківському педагогічному інституті Прикарпатському університету ім. В.Стефаника, Вінницькому державному університету ім. М.Коцюбинського практику з позакласної виховної роботи не передбачено, лише 1 тиждень відводиться на пропедевтичну практику. У Чернівецькому педагогічному коледжі національного університету ім. Ю.Федьковича практика з позакласної виховної роботи проводиться у 3,4 семестрах по 2 тижні. На жаль, до недавнього часу таким чином тривав цей вид практики і у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Проте з 2007 р. практика з позакласної виховної роботи проводиться лише в одному семестрі (IV). Але варто відмітити, що у навчальних планах Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Житомирському державному університету ім. І.Франка введено предмет „Вступ до спеціальності” (2 семестр, 1 курс), де студенти знайомляться з окремими темами щодо організації виховної роботи з молодшими школярами.

Під час проходження пропедевтичної практики у 4 семестрі студенти виконують функції помічника вчителя початкових класів; спостерігають навчально-виховний процес у початковій школі та проводять протягом одного тижня 2 виховних заходи. На думку викладачів закладу, це прискорює адаптацію студентів до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності, творчо готує майбутніх педагогів до всіх функціональних обов'язків, що покладаються на вчителя-класовода в початковій школі. Проте, на наш погляд, один тиждень – це недостатньо для того, щоб студенти оволоділи методикою проведення виховної роботи у початкових класах.

На педагогічному факультеті Кам'янець-Подільського державного університету в процесі психолого-педагогічної практики (4,5 семестри) студенти знайомляться з сучасним станом навчально-виховної

роботи в школі, передовим педагогічним досвідом; вивчають у психологічному плані особистість учня шляхом спостереження, бесід, аналізу шкільної документації, анкетування, тестування. Система завдань для студентів, що перебувають на педагогічній практиці, передбачає поступове зростання труднощів, що збільшує долю самостійної роботи студентів пошукового характеру. На початку і протягом усієї практики з позакласної виховної роботи студенти спостерігають і аналізують навчально-виховний процес, далі залучаються до організації відпочинку учнів на перервах і в ГПД, проводять позакласні заходи, готують дидактичні матеріали і засоби навчання, під керівництвом викладача і вчителя складають конспекти виховних заходів, готують і проводять виховні заняття.

Проведенню психолого-педагогічної практики в Кам'янець-Подільському державному університеті передує значна пропедевтична робота [1, с.18]: виконання лабораторних завдань з педагогіки, психології, фахових методик у кращих школах міста і області, спостереження і аналіз уроків досвідчених вчителів; розробка під керівництвом викладачів фрагментів виховних занять; проведення методистами відкритих занять; виготовлення дидактичних матеріалів з фахових дисциплін та для проведення позакласних виховних заходів.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії педагогічна практика з позакласної виховної роботи проводиться у 4 семестрі 1 раз на тиждень по 2 год. на базі різних типів загальноосвітніх шкіл. У період практики студенти виступають у ролі помічників вчителів початкових класів як класоводів. Практика проводиться у досвідчених учителів початкової школи. Керують практикою викладачі кафедри шкільної педагогіки та психології. За цей вид практики студентам виставляється оцінка. Перед початком практики з позакласної виховної роботи проводиться інструктивно-методична конференція, у ході якої визначаються головні цілі майбутньої роботи за основними її напрямками. З одного боку, в доповідях і виступах висуваються основні ідеї, теоретичні положення з питань виховання, а з іншого – на конференції висуваються практичні завдання і вказуються оптимальні шляхи їх вирішення. Тому настановча конференція, як правило, вирішує науково-практичні питання. Проводиться конференція під керівництвом проректора з практики, декана факультету, його замісника, керівників практики. Виступають керівники педагогічної практики, викладачі кафедри шкільної педагогіки і психології, вчителі початкових класів базових шкіл.

Студенти вищого навчального закладу проходять практику в початкових класах без відриву від навчальних занять протягом навчального року, у розкладі навчальних занять визначено час її проведення. Кожен студент проходить практику у визначеному класі (за кожним класом закріплюється по 2 практиканти). Студенти працюють під керівництвом учителя класу, керівника групи практикантів академії і виконують їх вказівки. Практиканти ознайомлюються з планами і системою виховної роботи школи, класу, складають індивідуальний план проведення педагогічної практики з позакласної виховної роботи (у відповідності з планом виховної роботи школи, класу) і виконують його. Вони проводять, спостерігають і аналізують виховні заходи з молодшими школярами. Протягом всього терміну проходження практики студенти складають конспекти залікових занять, затверджують їх у вчителя початкових класів, керівника практики та проводять у класі. Практиканти ведуть щоденник, у якому фіксують зміст проведеної роботи в школі, результати виконаних завдань практики, спостереження, висновки.

Нами було здійснено аналіз програм з педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи, методичних посібників щодо організації педагогічної практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних, який дозволив виявити низку недоліків у її організаційно-методичному забезпеченні, а саме: недостатність теоретичної розробки проблеми дослідження з урахуванням сучасних положень і теорій про професійно-особистісний розвиток педагога; існування протиріч між теоретичним обґрунтуванням завдань педагогічної практики і недостатністю обґрунтованих організаційно-методичних засобів їх розв'язання; спрямування процесу практичної підготовки студентів, головним чином, на формування у них необхідних знань та умінь у програмах з практики, методичних рекомендаціях з педагогічної практики з позакласної виховної роботи (при цьому не зверталася належна увага на дослідницький, творчий характер діяльності студентів у процесі педагогічної практики). Результати аналізу діючих програм педагогічної практики, методичні рекомендації показали, що необхідно переглянути і вдосконалити зміст програми практики з позакласної виховної роботи, розробити методичні посібники, рекомендації щодо організації та проведення цього виду педагогічної практики з урахуванням сучасних підходів до виховної роботи у початковій школі; посилити контроль за проведенням практики, вдосконалити методи роботи зі студентами; організувати методичну роботу з учителями шкіл, встановити ділові стосунки факультету і кафедр зі школами, де студенти проходять педагогічну практику.

У ході дослідження виявлено, що істотних змін у запровадженні нових форм практики з позакласної виховної роботи не виявлено, оскільки вищим педагогічним навчальним закладам бракує коштів для урізноманітнення практики і збільшення її тривалості. Крім того, в процесі організації практики з позакласної виховної роботи помітні недоліки: низький рівень методичної підготовки студентів;

нерационально складено плани виховних заходів; відсутність колективного обговорення виховних занять; слабкий взаємозв'язок у роботі керівників практики, учителів початкових класів, психологів; місця проведення практик іноді віддалені від вищих навчальних закладів, що не дає можливості здійснювати систематичний контроль за її проходженням. Крім того виявлено, що педагогічну практику гальмують пасивність, повільність студентів, формальне виконання ними завдань практики, відсутність критеріїв та методики оцінки і самооцінки діяльності студентів у ході практики; майбутні учителі початкових класів не володіють знаннями про сучасні методи психологічної і педагогічної діагностики; відсутній ефективний контроль за діяльністю студентів з боку керівників вищих навчальних закладів і вчителів шкіл. Ми погоджуємося з думкою О.М.Мельник, В.І.Юрченко [4], що недоліками організації і проведення педагогічної практики є нехтування змістово-психологічним чинником педагогічної практики, її функціональним потенціалом у процесі особистісного зростання майбутнього педагога, що призводить до формалізму в роботі студентів (використання навчально-методичних настанов без стимулювання творчості і самоаналізу), керівників практики (відвідування занять з метою контролю, оцінювання результатів практики з огляду на обсяг виконання програмових вимог).

Тому необхідно переглянути і вдосконалити організацію практики з позакласної виховної роботи: удосконалити форми і методи роботи зі студентами на практиці; забезпечити єдність вимог до студента з боку керівників практики вищого навчального закладу та школи; організувати методичну роботу з учителями шкіл, встановити ділові стосунки факультету і кафедр з базами практики.

З метою виявлення сучасного стану організації практики з позакласної виховної роботи в школі у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії нами розроблено запитання анкети та проаналізовано відповіді на них. У опитуванні брали участь 56 студентів 2 курсу (ПН-24,25) факультету початкового навчання. Анкетування проведено після проходження студентами практики з позакласної виховної роботи. Питання анкети дозволили нам почути думку студентів про роль і місце практики з позакласної виховної роботи у підготовці вчителів початкових класів, умови удосконалення організації цього виду практики, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, рівень співпраці студентів, керівників практики, а також щодо проблеми, які виникали в ході практики з позакласної виховної роботи.

Аналіз відповідей на питання „Чи задоволені Ви обраною професією?“, „Чи задоволені організацією практики з позакласної виховної роботи?“ здійснювався за методикою Н.В.Кузьміної [2], за якою виявлено індекс задоволеності професією та організацією практики з позакласної виховної роботи (J). Результати опитування подано у таблиці 1 (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Загальний індекс задоволеності педагогічною професією і організацією практики з позакласної виховної роботи

Питання анкети	Кількість респондентів							Індекс задоволеності
	загальна	a	b	c	d	e	l	
1.	56	24	12	6	3	6	5	0,51
2.	56	18	10	9	5	12	2	0,31

Як бачимо, індекс задоволеності педагогічною професією в цілому вищий індексу задоволеності організацією практики з позакласної виховної роботи. У ході опитування також з'ясовано, що однією з причин незадоволеності організацією практики з позакласної виховної роботи студенти визначають недостатній рівень підготовки до цього виду практики. Про це свідчать відповіді на шосте питання анкети.

Студенти, визначаючи рівень підготовленості до виховної роботи на практиці, відповідали, що 15 (26,8%) студентів достатньо підготовлені; 27 (48,2%) – підготовлені на середньому рівні; 12 (21,4%) – підготовлені недостатньо. Варто зазначити, що 2 (3,6%) відповідали, що зовсім не підготовлені.

Усвідомлене застосування студентами теоретичних знань з виховної роботи на педагогічній практиці свідчить про результативність практичної підготовки студентів. З метою визначення рівня застосування студентами теоретичних знань на практиці з позакласної виховної роботи нами подано студентам перелік професійних знань стосовно специфіки і змісту виховної роботи учителя початкових класів, які визначено та розкрито у дослідженні О.Л.Шквир [7, с.144]: знання державних документів стосовно виховання молоді; знання основ української етнопедагогіки; знання теорії та методики національного виховання; знання передового педагогічного досвіду у сфері виховної роботи; знання психології молодшого школяра; принципи, форми та методи організації виховного впливу на дітей різних вікових груп; специфіка роботи класного керівника і вихователя групи продовженого дня; основи планування діяльності класного керівника; принципи організації різних дитячих об'єднань і керівництва ними; форми взаємодії з батьками; специфіка роботи з важковиховуваними і обдарованими учнями; специфіка вчення індивідуальних особливостей вихованця.

Студентам запропоновано оцінити рівень їх застосування на практиці з позакласної виховної роботи за 3 рівнями: високий, середній, низький. Високий рівень характеризується правильним, усвідомленим, самостійним і впевненим застосуванням системи науково-педагогічних знань на педагогічній практиці, виявленням творчого підходу до розкриття сутності явищ, понять (оцінювався нами від 2,5 до 3 балів). Середній рівень характеризується усвідомленим, вмілим використанням знань на практиці, але студент відчуває певні труднощі в нестандартних ситуаціях; виявлення творчого підходу до розкриття сутності явищ, понять відбувається лише в окремих ситуаціях (оцінювався нами від 1,5 до 2,5 балів). Низький рівень характеризується незнанням основного матеріалу, наявністю у діях грубих помилок і неусвідомленим володінням матеріалом, виникненням труднощів у застосуванні на практиці одержаних знань, студент не проявляє творчого підходу при розкритті сутності явищ, понять (оцінювався нами від 1 до 1,5 бала).

Аналіз відповідей студентів на питання „Чи володієте Ви знаннями з виховної роботи у початковій школі?” дозволив виявити, що лише у 12 (21,4%) студентів високий рівень знань з виховної роботи у початкових класах, 30 (53,6%) – середній, а 14 (25,0%) – низький. Це свідчить про те, що у студентів відсутній належний рівень теоретичної підготовки до практики з позакласної виховної роботи в школі. Тому варто однією з умов удосконалення організації практики з позакласної виховної роботи виділити удосконалення спеціальної підготовки до проходження практики з позакласної виховної роботи в школі.

Важливим показником готовності студентів до виховної діяльності є рівень сформованості у них умінь і навичок виховної роботи. Нами виділено три рівні якості сформованості умінь на практиці з позакласної виховної роботи: високий, середній, низький. Керівникам практики було запропоновано оцінити за ними рівень сформованості умінь у студентів. Високий рівень характеризується творчим характером прояву педагогічних умінь, глибоким усвідомленням педагогічних дій, правильністю і оригінальністю способу їх виконання, здатністю до їх теоретичного обґрунтування, досягненням максимального результату протягом мінімального часу і при відсутності надмірних зусиль і труднощів (оцінюється від 2,5 до 3 балів). Середній рівень характеризується репродуктивним характером умінь, в належній мірі педагогічні дії зумовлюють в основному правильне розв'язання завдань, відзначається достатня чіткість і точність при виконанні певних педагогічних дій (оцінюється від 1,5 до 2 балів). Низький рівень характеризується тим, що засвоєні окремі операції, дії неусвідомлені, виконуються лише на репродуктивному рівні, не відрізняються чіткістю і точністю, не приводять до правильного розв'язання завдання в цілому (оцінюється від 1 до 1,5 балів).

Результати опитування показали, що високий рівень сформованості умінь і навичок виховної роботи у 14 (25,0%) студентів, 26 (46,4%) середній рівень, а 16 (28,6%) – низький рівень. Найбільш сформовані у студентів уміння аналізувати виховну діяльність учителя початкової школи, діяльність учнів у позакласній виховній роботі, виготовляти наочність і дидактичний матеріал до занять, вільно висловлювати свої почуття, емоції. Однак зовсім не сформованими у студентів є уміння складати програму особистісного зросту вихованця, використовувати різні методи дослідження для вивчення особистості молодшого школяра і учнівського колективу, легко розв'язувати конфліктні ситуації, складати план виховної роботи, визначати рівень розвитку учнівського колективу, ефективність виховної роботи, здійснювати її корекцію, раціонально розподіляти час на етапах виховного заняття. Це пояснюється тим, що студенти пройшли лише один вид педагогічної практики – з позакласної виховної роботи в школі, терміни якого, на жаль, скорочено удвічі; крім того, методика виховної роботи вивчається пізніше на старших курсах.

У ході усного опитування студентів і керівників практики нами визначено умови, які впливають на ефективність організації практики з позакласної виховної роботи в школі, зміст яких подано у таблиці 2 (див. таблицю 2).

Таблиця 2.

Ранжування умов впливу на ефективність практики з позакласної виховної роботи в школі

№ за/п	Умови впливу на ефективність педагогічної практики	Кількість відповідей	
		Студенти (56)	Керівники практики (15)
1.	Старанність і відповідальність студентів	44 (78,6%)	12 (80%)
2.	Наявність методичних рекомендацій, посібників з педагогічної практики	40 (71,4%)	10 (66,7%)
3.	Надання допомоги вчителями при підготовці студентів до позакласних занять	35 (62,5%)	7 (46,7%)
4.	Рівень інструктажу на настановчій конференції	10 (17,9%)	13 (86,7%)
5.	Наявність у студентів знань з педагогіки, психології, методик викладання предметів початкової школи	33 (58,9%)	14 (93,3%)

6.	Морально-психологічний клімат у період педагогічної практики	22 (39,3%)	11 (73,3%)
----	--	------------	------------

Аналіз стану організації та методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах показав відсутність єдиних підходів до вирішення цієї важливої проблеми, недостатність належної уваги до наукового обґрунтування методичних рекомендацій щодо педагогічної практики з позакласної виховної роботи. З цієї причини у вищих педагогічних навчальних закладах організація практики з позакласної виховної роботи здійснюється по-різному, неоднакове і її методичне забезпечення. Тому є доцільним розробити і теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності педагогічної практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкової школи. Необхідно внести певні корективи щодо організації практики з позакласної виховної роботи.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження (Н.В.Казакова, А.Й.Капська, Л.О.Хомич, Т.І.Шанскова та ін.) дозволив визначити комплекс педагогічних умов організації практики з позакласної виховної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. До них віднесено:

- формування позитивної мотивації студентів до виховної роботи з дітьми у школі (створення ситуації успіху в процесі підготовки і проходження педагогічної практики; творче застосування конструктивних, організаторських і комунікативних умінь керівників педагогічної практики в період урочної і позаурочної діяльності);

- удосконалення спеціальної підготовки до проходження практики з позакласної виховної роботи (забезпечення студентів сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами з методики виховної роботи; правильний розподіл студентів по школі; організація студентів на дослідницьку діяльність під час педагогічної діяльності в школі; удосконалення структури підготовки студентів до виховної роботи (введення курсу „Вступ до спеціальності”));

- забезпечення оптимального середовища для педагогічної діяльності практикантів у період педагогічної практики (попереднє проведення довірливої кампанії з адміністрацією шкіл; точне і вчасне визначення місць проходження педагогічної практики; зміна системи керівництва практикою з боку керівників практики вищих педагогічних навчальних закладів).

Висновки... Таким чином, науково обґрунтована система організації практики з позакласної виховної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі може бути створена за певних умов. Результати проведеного дослідження показали, що викладачі вищих педагогічних закладів не мають чіткого уявлення щодо комплексу умов, які забезпечать успішну організацію практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкових класів. У педагогічній та методичній літературі це питання розроблено недостатньо. У різних дослідженнях розкрито ті чи інші умови, проте ми вважаємо, що необхідно проаналізувати та охарактеризувати комплекс умов. Науково-педагогічні знання про умови організації практики з позакласної виховної роботи важливі для правильної оцінки стану цього напрямку роботи, а також для правильного прогнозування і планування розвитку процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Виходячи з цього, подальшої уваги потребують дослідження проблеми: врахування умов організації практики з позакласної виховної роботи в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах та ін..

Список використаних джерел та літератури:

1. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет / за ред. С. Т. Трубочанінова, П. Є. Ткачук. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2002. – 32 с.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.
3. Лопатин В. В. Малый толковый словарь русского языка / Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. – М. : Русский язык, 1990. – 704 с.
4. Мельник О. М. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів / О. М. Мельник, В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 2001. – № 1-2, Т.4. – С. 106-114.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Русский язык, 1987. – 815 с.
6. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1988. – 608 с.
7. Шквир О. Л. Дослідження рівня готовності майбутніх педагогів початкових класів до класного керівництва / О. Л. Шквир // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 1. – С.144-148.

*Аннотация
Т.А.Моцная*

Состояние организации практики из внеклассной воспитательной работы в высших педагогических учебных заведениях

На основе анализа учебных планов, программ, методических пособий и рекомендаций по педагогической практике студентов в статье раскрыты особенности организации практики по внеклассной воспитательной работе в высших педагогических учебных заведениях I-IV уровней аккредитации. Определено состояние

організації практики по внеклассной воспитательной работе на факультете начального обучения Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Поданы условия організації практики по внеклассной воспитательной работе в школе.

Ключевые слова: педагогіческая практика, практика по внеклассной воспитательной работе, условия організації практики по внеклассной воспитательной работе в школе.

Summary

T.A.Motsna

Condition of Practice Organization in Out-of-School Upbringing Work in Higher Pedagogical Educational Institutions

Peculiarities of practice organization in out-of-school upbringing work in higher pedagogical educational institutions of I-IV Level of Accreditation on the basis of analyses of curriculum, methodical manuals and recommendations for pedagogical practice of students have been revealed in the article. Condition of practice organization in out-of-school upbringing work at the faculty of primary-education of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy has been determined. Conditions of practice organization in out-of-school upbringing work at school have been defined.

Key words: pedagogical practice, practice in out-of-school upbringing work, conditions of practice organization in out-of-school upbringing work at school.

Дата надходження статті:

„30” листопада 2009 р.

УДК 81'373+81'243 (045)

Я.В.НАГОРНИЙ,
викладач
(м.Хмельницький)

Формування лексичних навичок іншомовного професійно орієнтованого мовлення студентів в умовах педагогічного ВНЗ

В статті запропоновано систему методичних прийомів, які дозволяють легше і доступніше оволодіти іншомовною професійно орієнтованою лексикою, сформувати фахову лексичну компетенцію та наблизити навчальний процес до умов реальної професійної діяльності.

Ключові слова: іншомовна професійно орієнтована лексика, навчальний процес, професійна діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У будь-якій професійній сфері існують проблеми використання мови як засобу пізнання особливостей цієї сфери, мови, адаптованої для адекватного відображення і передачі логічно систематизованого уявлення про специфічні знання, що характерні для цієї галузі чи середовища. Варто зауважити, що саме від рівня сформованості лексичних навичок залежать і інші види мовленнєвої діяльності студентів (аудіювання, говоріння, читання, граматики).

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Новітні наукові публікації свідчать про те, що останнім часом спостерігається активізація уваги до формування фахової лексичної компетенції [1; 2; 6].

Використання професійно орієнтованих лексичних одиниць в мові є одним із показників сформованості лексичних навичок говоріння [4, с.29], тому без розуміння і вільного оперування фаховою лексикою при професійно орієнтованій спрямованості навчання неможливо проводити повноцінну мовленнєву діяльність.

Оволодіння іншомовною професійно орієнтованою лексикою можна уявити як певну послідовність дій із сприймання лексичних одиниць, ознайомлення з їх змістовною стороною, їх осмислення і запам'ятовування, а також із набуття навичок використання і упізнавання лексичних одиниць в мові. З методичної точки зору цей складний процес включає в себе багато компонентів [3, с.23].

І.В.Рахманов у системі роботи над лексикою виділяє три основних етапи: 1) семантизація нової лексики; 2) активізація (закріплення); 3) практика учнів у використанні лексичних одиниць при формуванні власних висловлювань [5].

*Формулювання цілей статті... Мета статті – розробити систему методичних прийомів, реалізація яких здійснюється на основі **системи вправ**, які дозволяють легше і доступніше оволодіти іншомовною професійно орієнтованою лексикою, сформувати фахову лексичну компетенцію, що зробить навчальний процес більш продуктивним, наблизить його до умов реальної професійної діяльності.*

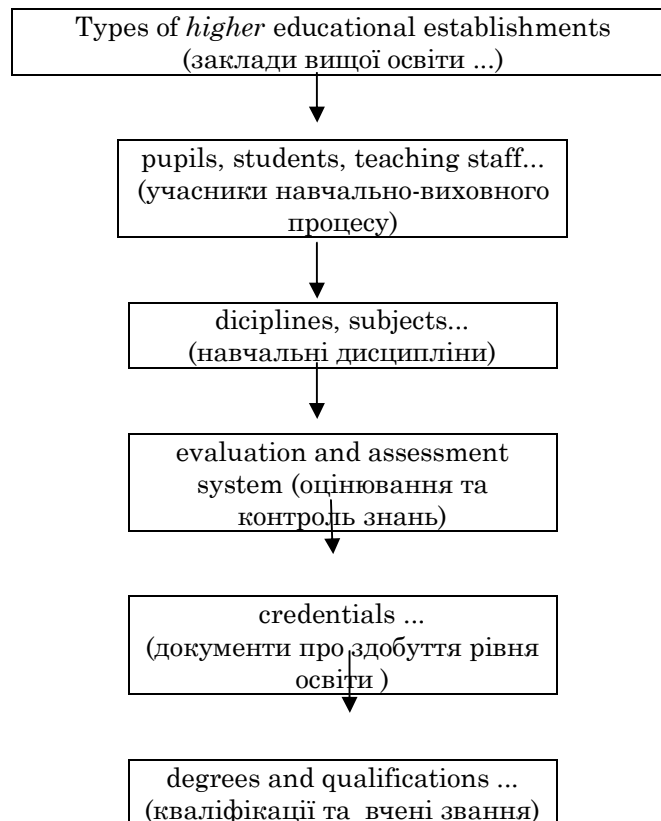
Виклад основного матеріалу... Слід зазначити, що групування лексики за тематичним принципом є однією з важливих умов інтенсифікації роботи над лексикою. Робота з розвитку мови на основі тематично згрупованих слів сприяє запам'ятовуванню та активізації їх у мові, полегшує побудову зв'язних висловлювань з теми. До кожної теми робочої програми варто складати лексичні мінімуми слів,

додатковий наочно-схематичний матеріал, тематичні картинки з графічним зображенням слів, карточки зі словами за темами. Студенти охоче користуються таким прийомом при виконанні домашнього завдання, особливо при підготовці монологічних висловлювань.

На прикладі теми „The system of higher education in GB” запропонуємо такий лексичний мінімум слів, який, безумовно, можна продовжити:

Таблиця 1

The system of higher education in GB



Одним з ефективних прийомів навчання лексики вважаємо використання афоризмів, цитат, прислів'їв та приказок на заняттях. Спеціально підібрані афоризми, цитати, прислів'я, тощо, в яких зустрічається нове слово, або лексичні одиниці, пов'язані з майбутньою професією, сприяють процесу запам'ятовування нової лексики. Наприклад, до теми „The system of higher education in GB” можна підібрати такі афоризми та цитати:

The essence of intelligence is skill in extracting meaning from everyday experience.

We shall never learn to feel and respect our real calling and destiny, unless we have taught ourselves to consider every thing as moonshine, compared with the education of the heart (Sir Walter Scott).

While we try to teach our children all about life, our children teach us what life is all about (Angela Schwindt).

I pay the schoolmaster, but it is the schoolboys that educate my son (Ralph Waldo Emerson).

Learning is like rowing upstream: not to advance is to drop back (Chinese Saying).

If a son is uneducated, his father is to blame (Chinese).

Вивчені приказки і прислів'я студенти можуть застосовувати в подальшій роботі над темою, наприклад, викладач може запропонувати студентам пояснити значення якогось прислів'я або цитати, описати життєву ситуацію, до якої можна було б застосувати ці одиниці тощо.

В навчальному процесі важливо використовувати нові, нетрадиційні форми роботи студентів з лексичним матеріалом. До таких форм роботи можна віднести створення стінгазет, плакатів тощо з метою розширення професійно орієнтованої лексики і потенційних можливостей студентів в самостійному пошуку продуктивних лінгвістичних рішень. У створенні стінгазети, зазвичай, приймає участь група студентів з 4-6 чоловік. Для її оформлення студенти підбирають картинки, вирізки із газет, фотографії відповідно до запропонованої теми.

Після засвоєння теми студентам пропонуються різні завдання творчого характеру: підготувати реферати, проекти, кросворди, які дозволяють проконтролювати засвоєння лексики вивчених тем.

Ще одним видом контролю сформованості лексичних навичок професійно орієнтованого мовлення є написання творів, теми яких повинні певною мірою відрізнятися від звичних тем і залежати від рівня підготовки студентів та засвоєної ними лексики: „Школа моєї мрії”, „Навчальний заклад, створений мною”, „Як поліпшити навчально-виховний процес нашого ВНЗ: особисті спостереження” тощо.

Наведені приклади формування фахової лексичної компетенції не вичерпують всього різноманіття лексичних вправ та ігор, які дозволяють ввести і активізувати велику кількість професійно орієнтованих лексичних одиниць, відкрити емоційні і творчі резерви студента, зробити процес навчання в умовах педагогічного вузу не лише наближеним до справжнього, але й емоційно позитивним.

На основі вище викладеного можна зробити висновок, що формування лексичних навичок іншомовного професійно орієнтованого мовлення студентів в умовах педагогічного ВНЗ є одним із найважливіших завдань викладача, а застосування описаних вище методичних прийомів дозволяє не тільки ефективніше і доступніше оволодіти фаховою лексикою, але й удосконалити усі види мовної діяльності студентів, покращувати лінгвістичні навички, розвивати розумову діяльність студентів, підвищувати мотивованість навчання, що, зрештою, наблизить навчання до умов реальної професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ананьева Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання: романські мови” / Л. В. Ананьева. – К., 2002. – 21 с.
2. Гайдук М. В. Формування англомовної лексичної компетенції дітей молодшого шкільного віку з використанням ігор / М. В. Гайдук. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Чернігів : Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2008. – № 56. – С. 194-196.
3. Кричевская К. С. К вопросу о содержании лексических правил в обучении иностранному языку / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1998. – №4. – С. 23-29.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – М., 1980. – 120 с.
6. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

Аннотация Я.В.Нагорный

Формирование лексических умений иноязычной профессионально ориентированной речи студентов в условиях педагогического ВУЗа

В статье предложена система методических приёмов, которые позволяют легче и доступнее овладеть иноязычной профессионально ориентированной лексикой, сформировать профессиональную лексическую компетенцию и приблизить учебный процесс к условиям реальной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *иноязычная профессионально ориентированная лексика, учебный процесс, профессиональная деятельность.*

Summary Ya.V.Nahorny

Formation of Lexical Skills of Foreign Professionally-Oriented Speech of the Students under the Conditions of Higher Pedagogical Institution

The author of the article offers the system of methodical ways which allow easier and more available to master foreign professionally-oriented vocabulary, to form professional lexical competence and to draw the educational process closer to the conditions of the real professional activity.

Key words: *foreign professionally-oriented vocabulary, educational process, professional activity.*

Дата надходження статті:

„1” грудня 2009 р.

Персональний стиль А.Г.Гаєвського та творчі особливості його музики

У статті порушена проблема персонального стилю відомого подільського композитора А.Г.Гаєвського, яка розглядається через призму музичного краєзнавства. Поданий фактичний матеріал про його життєвий та творчий шлях а також особливості музики – його композиторський стиль.

Ключові слова: персональний стиль, композиторський стиль.



Постановка проблеми в загальному вигляді.... Підвищення інтересу до проблем музичного краєзнавства зумовлено реаліями сьогодення у сфері культурології, спрямованими на більш детальне і коректне дослідження регіональних художніх результатів. До того ж спостерігається прогресуюча тенденція подолання існуючого розриву між наукою і культурою, між культурою і освітою. Для української культури характерною рисою є поява зацікавленості у знайомстві й вивченні різнобічно обдарованих людей. До такої плеяди належить і музикант, композитор, педагог, художник; старший викладач та викладач-методист Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, відмінник народної освіти А. Г. Гаєвський.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Творча біографія композитора А.Г. Гаєвського висвітлювалась у працях В.І.Кропивницького [4, с.47], П.Г.Брижака [1, с.64-66], його музичні твори виходили друком у нотних виданнях [4, с.48-59], [2, с.22-24], [2, с.50-54], [6, с.26-30]. Художній дар А.Г.Гаєвський продемонстрував у малюнках пером,

якими яскраво проілюстровано оповідання Г.Й.Ісаєнко в дитячій книжці [3], інші малюнки представлені в газеті „Прибузька зоря” тощо. А от спроб дослідити композиторську творчість А.Г.Гаєвського ще не було. Це обумовило актуальність обраної теми.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлення персонального стилю А.Г.Гаєвського та творчих особливостей його музики.

Вклад основного матеріалу... Останнім часом інтерес до музики А.Г.Гаєвського зростає, вона стає більш популярною. Її включають до концертних програм солісти-інструменталісти та вокалісти, камерні ансамблі, хори, а також широко використовують як педагогічний репертуар викладачі музичних та музично-педагогічних закладів. Закономірно, що серед виконавців та педагогів виникає потреба поглибленого ознайомлення з особистістю самого композитора. Для розкриття деяких особливостей персонального стилю цієї обдарованої людини доцільно з'ясувати:

- поняття „стиль”, „персональний (або власний) стиль”, „композиторський стиль”
- творчий та життєвий шлях А.Г.Гаєвського
- процес становлення композитора
- передумови створення стилю „А.Г.Гаєвського”
- основу композиторських особливостей його музики

Це і визначено нами як завдання даної статті.

Творчі особливості музики А. Г. Гаєвського проявляються у його персональному композиторському стилі. „Значення та розуміння композиторського стилю стають природними вимогами до музиканта-професіонала – виконавця і педагога” [7, с.229]. А.П.Могильний наголошує, що „дефініція як логічне визначення поняття на основі встановлення його змісту хоча й не вичерпує цього змісту, проте дає відправні точки, що подають предмет у відповідних ракурсах крізь призму пізнавальних інтересів” [5, с.20]. Ми погоджуємось у своєму розумінні поняття композиторського стилю з визначенням цієї дефініції В.Н.Холоповою: „Композиторський стиль – індивідуальна, історично нова, досконала та цілісна художня система, що обумовлена об'єктивними соціально-культурними умовами і рисами особистості автора, один із чинників змістовної типізації музики”. Стиль – це „...сукупність композиційних ознак, характерних для творчості того чи іншого митця. Ідеальне уявлення про стиль – це образ змістовного світу, втіленого в творчості того чи іншого композитора, що виникає у свідомості людини, слухача, виконавця, педагога, учня” [7, с.253]. У самому процесі вивчення стилю, (стильового аналізу) цей інтуїтивний образ збагачується. Для К. Н. Ігумнова „стиль – обличчя автора”. Суть цього поняття сформульована автором

лаконічно, але не вичерпно. Йому близький знаний афоризм французького філософа Ж. де Бюффона: „Стиль – це людина”. У книзі „Мистецтво фортепіанної гри” Г. Г. Нейгауз зазначає, що „стиль – це і є сам композитор”, „хороший стиль – це правда, істина”. Персональний стиль, за С. В. Шипом, – це стиль музичної діяльності (або, в синонімічному значенні, – музичної творчості, музичного мислення), що властивий окремій людській особистості [8, с.325].

Аркадій Гнатівич Гаєвський (народився 9 лютого 1937 року в м. Немирові Вінницької області. Раптово помер 9 квітня 2009 року в с. Шарівка Ярмолинецького району, похований на кладовищі біля с. Шаровечка Хмельницького району) подільський композитор та педагог, який здобув музичну освіту в Ніжинському педагогічному училищі та на філологічному факультеті з додатковою „спеціалізацією музика та співи” Ніжинського педагогічного інституту. „Як правило, будь-яка творча особистість має певні риси, характерні для її етнічного типу. Відповідно, у кожному персональному стилі дуже вірогідні прояви стилю етнічного” [8, с.337]. Отож, народившись на Поділлі, навчаючись на Поліссі, він ввібрав в себе інтонаційно-ритмічні та мелодико-тематичні особливості народного мелосу цих регіонів України. Разом з тим, стиль музики Гаєвського формувався під впливом активного розвитку джазу кінця ХХ – початку ХХІ століття. Отож, у своїй творчості композитор спирається на синтез традицій українського фольклору та стилістики сучасної джазової музики. Він вміє зберегти вірність заповітам великих майстрів, не поступаючись власною музично-творчою самобутністю.

Становлення Гаєвського як музиканта, а згодом і композитора, відбувалося поступово. До десяти років він грає в духовому оркестрі. З одинадцяти – починає навчатися гри на баяні. Вже в студентські роки Аркадій пробує самостійно творити музику (щоправда, характер тих творів носив риси наслідування), тому опановує ще один інструмент – фортепіано. Доля дає йому шанс співати в студентському хорі під керівництвом відомого диригента й композитора В. І. Іконника, де Аркадій навчається хоровим дисциплінам. З повагою та вдячністю згадував він й викладача А. Н. Тевзадзе та інших наставників (кращих випускників Київської, Львівської, Одеської та Московської консерваторій), які дали йому теоретичні знання. Його цікавить гармонія та поліфонія, музична форма та композиція. Після свого Ніжинського періоду він повертається в рідне Поділля. В 1961 р. його направляють на роботу в Хмельницьке педагогічне училище (нині Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія), де він плідно працював на посаді викладача музики (викладав сольфеджіо, гру на баяні, акордеоні, сопілці, фортепіано тощо). Його творчий шлях насичений новими ідеями і музично-педагогічними досягненнями. Працюючи в педагогічному училищі, Аркадій Гнатівич зрозумів, що має потенціал до нового. Він має унікальну можливість пропонувати свої композиторські опуси студентській аудиторії в умовах концертного виконання. Музичні інтереси А. Гаєвського дуже різноманітні. Він захоплюється музикою Ф. Шопена, С. Рахманінова, П. Чайковського, відвідує концерти баяністів, в яких звучали твори Б. Тихонова, А. Шалаєва. Особливе місце у його музичних вподобаннях належить джазу, який „уживається” в його творчій душі з народною піснею. Це спонукає автора до створення студентських колективів: вокально-інструментальних та естрадно-джазових ансамблів. Серед них: „Ехо”, „Дідаскал” та ін. Для них він пише власні твори та робить аранжування популярної музики. В цих колективах часто грає й сам (на електрогітарі, яка створює специфічний тембр, ударних інструментах тощо). Протягом багатьох років його ансамбль „Ехо” був переможцем міських та обласних оглядів, конкурсів художньої творчості молоді.

За словами самого Аркадія Гаєвського „праця музиканта та композитора – це щоденне горіння, роздуми, постійна напруга творчої думки, фантазії, уяви, довгий пошук найдокладніших та яскравих музичних засобів виразності”. А. Гаєвського завжди турбує якість втілення задуму. Тому, мабуть, композиторський доробок його невеликий – майже 50 творів. Але кожен з них – неповторно-самобутній, цікавий за своїм образним змістом, настроєм, музичним колоритом, є серед них і віртуозні, і кантиленні за характером твори. Його музична мова емоційно насичена. Широка палітра засобів музичної виразності (мелодико-інтонаційних, ритмічних, ладогармонійних, фактурних) сприяє розкриттю художнього задуму автора. Кожна композиція – досконала, і сприймається як яскрава й значна музична сторінка. Світ творчих вподобань А. Г. Гаєвського розкривається від обробок українських народних пісень для хору: „Не чудуйтеся, добрі люди”, „Ой під вишнею, під черешнею”, „Ой там на товчку, на базарі” та ін., до глибоких філософських узагальнень на вірші Т. Шевченка: „Прометей”, „Перебендя”, „Кобзар”, „Гімн черничий”, „Розрита могила”; від пісень на вірші сучасних подільських поетів: Н. Пукас – „Садочок мрій”, „Ой ти, осине”, Й. Осецького – „Балада про дощик”, Г. Ісаєнко – „Сповідь”, Б. Байди – „Рушники”, „Закохалася” до романсів на вірші відомих поетів: Л. Українки – „Чому я не плачу?”, М. Конопницької – „Пісні-співаночки”, О. Пушкіна – „Бесы”, „Тройка”, Л. Фета – „Колыбельная в бурю”, І. Драча – „Романс для жіночого голосу”, Н. Мордовина – „Забуваю тебе”, Я. Павлюк – „О, Боже, дай талант мені”; від інструментальних творів для фортепіано та баяна: обробка української народної пісні „Цвіте терен”, „Фантазія на теми українських пісень”, „Круте дівчисько”, „Поні”, „Сонатина”, сюїта „Прощавай літо” (незакінчена), (п’єса „Рибачок”, присвячна колезі В.С.Гершаніку,) до тріо саксофонів –

„Експромт” [1, с.65]. А. Г. Гаєвський підготував до друку свій перший нотний збірник „Горить мое серце”, який залишився невиданим.

Твір А. Гаєвського „Закохалася” у виконанні студентського жіночого квартету Хмельницького педагогічного училища у складі Ж.Королівської (у заміжжі Лук’янова), Л.Сербіної, С.Ткаченко (Царук), В.Тракало (Найда) (керівник Р.Т.Талашок, концертмейстер Б.М.Байда) на традиційному Всеукраїнському пісенному фестивалі „Буковинський жайвір”, що відбувся в Чернівецькому педагогічному училищі 1993 року, зайняв перше місце. Викладач музики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Л.В.Будім, яка виконала твір А.Г. Гаєвського „Пісні-співаночки”, зайняла призове місце на конкурсі-фестивалі авторської пісні ім. М.Конопницької, що проходив 2003 року в Польщі.

Саме ту, пісню А. Гаєвського, яка завоювала серця і душі слухачів, спробуємо охарактеризувати. Пісні „Закохалася” притаманний витриманий характер поетичного тексту, присвячений темі та образам студентського кохання, який ідеально вплітається в музичний текст, де вільна імпровізаційність своєрідно поєднується з незмінними канонами музичної структури. Жартівливість природно поєднується з лірикою. Мелодія стає гострою, динамічною завдяки акцентам та синкопам. Образність, ясність висловлення думки і почуття, точність метроритму, тонкі градації динаміки – все це ідеально характеризує цю пісню. Саме імпровізаційність дає природний вихід романтично-захопленій налаштованості композитора у сприйнятті навколишнього світу, сприяючи тим самим виявленню персонального композиторського стилю.

Особливою рисою його творчості є: „програмність”, що надає музиці неабияку педагогічну цінність, оскільки у кожній назві сконцентрована емоційно-образна сфера твору. Його п’єси сприяють розвиткові художньо-асоціативного мислення. Автор поєднує в музиці класичні форми з елементами джазу за рахунок імпровізаційного характеру розвитку мелодичної лінії, ускладнення гармонійної основи та ритмічної побудови супроводу; творчість композитора відзначена певною стильовою та емоційною виваженістю, йому притаманна схильність до адекватних емоцій. До прикладу, сприйняття музики інструментальних творів „Круте дівчисько” не обмежене лиш дидактичною спрямованістю, а збагачується за рахунок художньої спрямованості асоціативно-зображального характеру, викликає в уяві яскравий образ. Веселий, запальний характер вочевидь відповідає образу безпосередньої та безтурботної „крутої” дівчини – життєрадісної, енергійної, рішучої, яка не позбавлена суто жіночих рис: ніжності, лагідності, витонченості. Проста мелодія п’єси „Поні” передає характер доброго та впертого коника. Ці твори зворушують щирістю почуттів. Невимушеність висловлення, безпосередність емоцій вдало поєднуються із зручним для виконання викладом фактури – прозорою і водночас повнозвучною.

У своїй фортепіанній творчості А. Гаєвський звертається до пісенного жанру, розкриває художній образ у вигляді інструментальної обробки української народної пісні „Цвіте терен”, пише „Фантазію на теми українських пісень”, де оригінальну інтонаційно-мелодичну основу збагачує цікавими ускладненими гармоніями та оригінальною фактурою. Цим композиціям властива виразова конкретність музики, завдяки чому вони є цікавими та доступними для виконання та сприймання слухачами.

А.Г.Гаєвський знаходився в постійному творчому пошуку, щоразу мислив виразнішими образами та втілював в музиці багаті життєві враження, сміливо та впевнено висловлюючи власну думку та демонструючи власну манеру музичного творення, стверджуючи цим персональний стиль. Персональний стиль автора формувался поступово, оскільки потребував світоглядних знань та позицій, глибоких філософських роздумів, життєвого та творчого досвіду, процесу майстерності тощо. У зрілому віці найбільш яскраво він розкрився як індивідуально-самобутній „синтезуючий” персональний стиль цього композитора, який гармонічно втілює у музичній творчості сутність особистої етики та музичної естетики.

Висновки... Викладені нами міркування ведуть до висновку, що звернення до персонального, власного стилю А. Г. Гаєвського та творчих особливостей його музики збагачують дослідження регіонального музично-освітнього руху, що є важливою передумовою розбудови національної культури України.

Список використаних джерел та літератури:

1. Брижак П. Г. Гаєвський Аркадій Гнатович / П. Г. Брижак // Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія в особах. – Хмельницький : ПП Мельник А. А., 2006. – Т. 1. – 356 с.
2. Вокально-хорова Шевченкіана композиторів Хмельниччини (репертуарний збірник) / упорядник Д. Тукало – Хмельницький : ПП Мельник А. А., 2006. – 56 с.
3. Ісаєнко Г. Й. Чарівні казки (казки) / Г. Й. Ісаєнко – Хмельницький : Евріка ТОВ, 2003. – 20 с.
4. Кропивницький В. І. Музично-пісенна творчість митців Хмельниччини / В. І. Кропивницький. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 270 с.
5. Могильний А. П. Культура і особистість : [моногр.] / А. П. Могильний – К. : Вища школа, 2002. – 303 с.
6. Ой ти, місяцю. Співає тріо „Камертон” (пісні з репертуару) / упорядник Є. Є. Богдан (Белова) – Вінниця : ПП НОВА КНИГА, 2006. – 96 с.

7. Теория и методика обучения на фортепиано : [учебн. пособ. для студ. высш. учеб. зав.] / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

8. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посіб. / Шип С. В. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.

Анотація

Ю.М.Найда

Персональний стиль А.И.Гаевского и творческие особенности его музыки

В статье затрагивается проблема персонального стиля известного подольского композитора А. И. Гаевского, которая рассматривается через призму музыкального краеведения. Дан фактический материал о его жизненном и творческом пути а также о особенностях его музыки –композиторского стиля.

Ключевые слова: персональный стиль, композиторский стиль.

Summary

Yu.M.Nayda

Personal Style of A. H. Hayevs'kyi and Creative Peculiarities of his Music

The problem of personal style of the famous Podillia composer A. H. Hayevs'kyi, which is regarded through the prism of musical regional ethnography is studied in the article of Naida Yu.M. "Personal Style of Hayevs'kyi A.H. and Creative Peculiarities of his Music". The factual material about his life and creative work as well as musical peculiarities – his composer style is given.

Key words: personal style, composer style.

Дата надходження статті:

„10” грудня 2009 р.

УДК 781.2+784 (045)

В.Л.ОВЩАНСЬКИЙ,

заслужений працівник культури України

(м.Хмельницький)

Транспонування пісенного репертуару як оволодіння навичками гри на слух: з досвіду роботи

У статті розглядаються проблеми формування професійної музичної культури. На основі багаторічного досвіду викладацької роботи пропонується методика розвитку провідних якостей вчителя музики – гри на слух та вміння акомпанувати, що формуються у стінах навчального закладу як транспонування.

Ключові слова: музичні здібності, музична творчість, викладання музики, гра на слух, транспонування.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Вивчення пісенного репертуару, на відміну від традиційної музичної освіти, навчає студента не тільки розуміти музичну тканину, але і сприймати глибинні основи творчості. Тому використання пісенного репертуару, підбір простих мелодій на слух, транспонування їх в іншу тональність, гармонізація, вміння підібрати нескладний акомпанемент тощо – все це потребує особливих педагогічних зусиль.

Особливого значення набувають такі вміння у підготовці вчителя музики. Так, підбір акомпанементу до почутої пісні, вміння створити невеличкий вступ, здатність імпровізувати, співати під власний акомпанемент є обов'язковим для вчителя [1; 4; 8].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Велику увагу цій проблемі надавали і надають В. Бесфамільнов, С. Бреус, Л. Горенко, М. Давидов, В. Іванов В. Г. Шахов та інші [2; 3; 4; 8]. Вказані автори від традиційного програмного виховання вчителя музики переходять до втілення конкретних практичних проблем: формування виконавської майстерності (Л. Горенко, М. Давидов, В. Іванов)[3; 4; 6], читання з листа, гра на слух та транспонування (В. Бесфамільнов, Г. Шахов, В. Іванов) [1; 8; 11].

Формулювання цілей статті... У даній роботі нами обґрунтовується позиція, яка полягає у тому, що транспонування є синтетичною здатністю, яка появляється лише тоді, коли студент починає вільно оперувати акордами головних ступенів ладу, а з накопичення необхідних теоретичних знань та практичних навичок студент стає здатним гармонізувати нескладні мелодії, підбирати на слух тощо.

Виклад основного матеріалу... Вміння транспонувати мелодію (народну пісню) у задану тональність стає важливим ще і тому, що народні пісні не мають постійного зв'язку з визначеною тональністю, оскільки співаки керуються при виконанні лише можливостями свого голосового апарату. Саме у цьому і полягає необхідність та значущість транспонування [11].

Транспонування або транспозиція (від лат. transponieren – *переставляти, переміщувати*) полягає у перенесенні музичного твору або його частини в іншу тональність. Транспонування – це, по суті,

пристосування для зручнішого виконання, де сама зручність може бути спричинена багатьма факторами. У нашому ж випадку транспонування є одним із діючих методів розвитку музичних здібностей, оскільки розвиває музичний слух, пам'ять і навички читки нот з листа.

Мета роботи полягає у наступному: запропонувати науковому загалу методичні поради щодо формування вміння транспонування. За основу обрано музичний інструмент – баян. Для реалізації задуму нами виділено три етапи: а) підготовчий, б) оволодіння прийомами та методами транспонування, в) розвиток навичок та формування вмінь транспонування. На кожному етапі пропонуються практичні завдання, які фіксують рівень опанування та закріплюють набуті навички. Зрозуміло, що всі завдання вимагають достатнього рівня опанування основними музичними дисциплінами та практичними навичками гри на музичному інструменті.

На *підготовчому етапі*, як правило, важливими стають ініціатива та наполегливість студента, оскільки саме останнє веде до систематичних і послідовних індивідуальних занять.

Студенту вже відомо, що при всякому транспонуванні змінюється тональність пісні, що, у свою чергу, веде до появи знаків альтерації, які розуміються системно при оволодінні кварто-квінтовым колом. Наприклад, при оволодінні баяном кварто-квінтове коло легко пояснюється при допомозі лівої клавіатури: при зміні тональності змінюється вертикальне положення лівої руки, тоді як рухи залишаються співвідносними. На слух така ситуація сприймається як збереження ладових закономірностей-відношень. Так, аплікатура лівої руки у різних тональностях залишається незмінною. Якщо порівняти такі ж можливості і для правої руки, то така закономірність зберігається при звуковому висотному зміщенні на малу терцію (збільшену кварту чи велику секту).

Практичні завдання можливі такі:

1. Який порядок появи ключових знаків альтерації (дізів, бемолів)?
2. У якому порядку розміщені баси в основному ряду (знизу до верху та навпаки)?
3. У якому порядку розміщуються баси допоміжного ряду? (Наприклад, відшукайте на головному ряду бас „ля”, заграйте його одночасно з мінорним акордом. Зміщуйтеся вгору чи вниз лівою рукою, визначаючи при цьому отримувані акорди.

До теоретичних питань можна віднести спробу визначити тональність, кількість дізів, бемолів тощо).

4. Виходячи з відчуття ладу, зіграти супровід відомої народної пісні лівою рукою.

5. Порівняти виконання мелодії від різних початкових звуків правою рукою.

Студент, як правило, починає розуміти особливості розміщення клавіш на правій клавіатурі. Однак перше, що схоплюється, – це транспонування з незмінною аплікатурою в партіях двох рук, тобто, зміщення по вертикалі, оскільки зберігаються мензурні закономірності розтягнення та напрямки рухів обох рук.

Водночас, при грі на баяні виокремлюються особливості правої та лівої рук, а саме: трьохрядне розміщення клавіш правої клавіатури визначає три (за кількістю рядів) різновидів транспонування. Іншими словами, кожен порух пальців при відтворенні одного і того ж інтервалу веде до усвідомлення трьох позицій. Наприклад: *до-фа, мі-ля, ре-соль*, що, відповідно, демонструє відтворення інтервалу чистої кварта у трьох позиціях. Вертикальне зміщення правої руки відповідно трьох положень індукує думку спрощення транспортування і відносно правої руки. Таким чином, студент стає спроможним, зміщуючи положення обох рук, відтворювати одну і ту ж мелодію у різних тональностях, опираючись при цьому на відоме йому відчуття ладу. Іншими словами, при транспонуванні чуття інтервалів зберігається, тоді як положення рук і пальців змінюється. Студент поступово починає усвідомлювати, що зміщення на відповідну величину – інтервал і є транспонуванням.

Саме так звертаємо увагу на особливості транспонування, коли демонструємо гру лівою рукою, а три основні позиції гри одного і того ж інтервалу для правої руки. Наступним кроком в оволодінні навичками транспонування, на нашу думку, є пошуки відповідної тональності за заданим інтервалом та, відповідно, зі зміщенням на відповідний визначений інтервал.

Завдання для опанування таких навичок можуть бути такі:

1. Якщо мелодія пісні починається зі звуку „до”, то яким звуком буде розпочинатись мелодія, коли ми змістимо її на м. 2, в. 2, м. 3, в. тощо?
2. Які інтервали мають основу і вершину на одному ряду правої клавіатури?
3. Побудуйте на правій клавіатурі без підрахунку тонової величини від звуків соль, мі, сі, вгору наступні інтервали: м. 2, в. 3, ч. 4, в. 7, зб. 4, м. 6, м. 7, в. 2.
4. Побудуйте від звуків *фа, мі* і *ля* наступні інтервали: м. 3, зм. 5, ч. 8, м. 7, в. 3, ч. 4. Постарайтесь уявити, що це і є транспонування.
5. Транспонуйте кожен з відомих вам інтервалів на $\frac{1}{2}$ тона вгору (вниз).

При переході до *другого етапу* формування вмінь на навичок транспонування важливо виділити його види та методи. До основних видів транспонування музичних творів відносять: а) письмове

перенесення твору (пісні) із однієї тональності в іншу, б) транспонування на слух або безпосередньо при грі на інструменті.

Без сумніву, другий спосіб (вид) всебічно розвиває музичні здібності, однак перший (письмове транспонування) закладає теоретичні основи музичного мислення і є не менш важливим при формуванні професійних якостей вчителя музики.

При письмовому транспонуванні визначають висхідну та похідну тональності (тобто інтервал зміщення), визначаються ладові закономірності та знаки альтерації. Якщо висхідним матеріалом обрано нотний запис для баяна, то визначаються закономірності запису для лівої та правої руки: зміщення повинні залишатися зручними та виконуваними. Обов'язково переносяться всі музичні позначки з оригінального тексту (характер виконання, динамічні відтінки, штрихи тощо).

Транспонування на слух як вид експлікується різними способами у залежності, як ми вже зазначали, від початкового ряду та інтервалу (відстані). Для баяна такий спосіб визначається як уніфікованою лівою клавіатурою, так і трьохрядною побудовою правої клавіатури, що дає можливість виконувати різні музичні приклади лише трьома аплікатурними послідовностями для правої руки, та незмінною аплікатурою для лівою руки.

Наприклад, тональності першого ряду правої руки для баяна – *До* мажор, *Фа-дієз* мажор, *Ля*-мажор і, відповідно, другого ряду – *Соль* мажор, *Сі-бемоль* мажор, *Ре-бемоль* мажор, *Мі*-мажор, третього ряду – *Фа*-мажор, *Ля-бемоль*-мажор, *Сі*-мажор, *Ре*-мажор не будуть викликати великих труднощів при транспонуванні на слух, оскільки вимагають лише зміщення рук по вертикалі (зміщення на м. 3, зб. 4, в. 6). Складнішим стає транспонування на м. 2 та в. 2.

Таким чином, наявність на правій клавіатурі баяна трьох аплікатурних послідовностей (за кількістю рядів), з одного боку, полегшує транспонування пісні, тоді як з іншого боку веде до можливого прискореного транспонування – автоматизму. Іншими словами, при транспонуванні на м. 3 баяніст керується вже не стільки тональністю, скільки аплікатурою, оскільки вона залишається незмінною. Виконавець не думає про рухи своїх пальців, його увага фіксується на відтворенні мелодії, супроводі, ритмі, темпі тощо. З іншого боку, виконавцю не обов'язково уявляти ключові знаки, він активізує безпосередньо чуття ладу, розвиваючи довільну увагу та слух.

Транспонування на слух і варто визнати *справжнім* транспонуванням, оскільки така здатність грати в іншій тональності достатньо швидко і усвідомлено розвиває як творчі здібності взагалі, так і музичні зокрема.

Завдання для цього етапу можливі такі:

1. Які можливо виконати мажорні гами (арпеджіо, акорди тощо) на баяні, не змінюючи аплікатуру?
2. В яких тональностях ви можете виконати пісню, якщо не змінювати аплікатуру?
3. Які особливості транспонування на м. 2 та в. 2?

Щодо самих методів транспонування, то варто звернути увагу на те, що при письмовому транспонуванні, наприклад, тональності *Фа*-мажор та *Фа-дієз* мажор не вимагають зміни нотного запису, а транспонування обмежується лише зміною знаків альтерації. Таке транспонування визначається як транспонування на *хроматичний* півтон. Водночас, зміщення на $\frac{1}{2}$ тона не завжди залишається зручним для запису, тому варто зміщувати музичний твір за необхідністю на в. 2. Наприклад, транспонування пісні з *До*-мажору на $\frac{1}{2}$ тона вгору веде до *До-дієз* мажору, коли при ключі отримуємо *сім* дієзів.

Особливі вимоги до транспонування закладаються жанровими особливостями музики: хорової, інструментальної, танцювальної тощо. Якщо вести мову про гру на баяні, то транспонування на хроматичний півтон дає можливість зберегти нотний запис, тоді як зміщення на м. 2, зб. 4 (зм. 5), в. 6 робить транспонування майже автоматичним.

Третій етап формування навичок транспонування вимагає систематичної гри гам, арпеджіо, акордових послідовностей тощо, які ведуть як до розвитку виконавської техніки, так і до можливості відтворювати музичне полотно.

Визначивши, що вертикальне зміщення для правої руки не викликає значних труднощів, зупинимось на зміщенні на м. 2. Доцільним, на нашу думку, є формування чуття ладу за допомогою домінантових *квінтсекстакордів* і *терцквартакордів* (модулююча секвенція (секвенція – послідовне переміщення музичної побудови уверх або вниз. Переміщення мотиву в одній тональності називається *тональною* секвенцією. Якщо кожна ланка подана в новій тональності, секвенція називається *модулюючою*): *квінтсекстакорд-тоніка*, *терцквартакорд-тоніка*). Іншими словами, користуючись, наприклад, *квінтсекстакордом*, грати його, транспонуючи на $\frac{1}{2}$ тона уверх/вниз. При цьому варто враховувати закономірності переходу *септакорду* в *тоніку*. Різновидом транспонування акордових послідовностей є транспонування їх у виді арпеджіо. Водночас звертаємо увагу на те, що вимоги музичного письма диктують, по суті, теоретичні вимоги до транспонування, тоді як при грі на слух музикант опирається на суто внутрішні закономірності музичного мислення.

Транспонуванню на $\frac{1}{2}$ тона у мінорі гамм, арпеджіо (як і пісень) також потрібно починати навчатися із вміння користуватися домінантовими *квінтсекстакордом* і *терцквартакордом*, тобто теж розпочинати з висхідних півтонових секвенцій.

Можливе ускладнення завдань, з огляду на те, що фактура музичних творів найчастіше буває змішаною, тому корисно грати, транспонуючи на півтон різні види арпеджіо – довгі, ломані, гама терціями з октавним подвоєнням (основного) головного тону. Виконання сукупності всіх можливих вправ і веде до вміння транспонування як ознаки професійності у музичній освіті.

Висновки... Як бачимо, транспонування є досить складним вмінням і вимагає широкого кола навичок: від читання нотного тексту до вміння транспонувати його на слух, виконуючи на музичному інструменті.

Якщо ж у якості музичного матеріалу обрати народні пісні (танці), то, насамперед, ми можемо зробити такі висновки:

1) пісенний матеріал є доступним у національній культурі і його формальні елементи вже відомі і тому сприймаються на слух як інтуїтивно ясні і зрозумілі (мелодика, ритм, гармонічні особливості тощо);

2) транспонування дозволяє пришвидшити розвиток як музичних здібностей, так і оволодіння музичною тканиною, тобто, музичним мисленням;

3) наші поради можуть бути адресовані як студентам, так і викладачам музично-педагогічних дисциплін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бесфамільнов В. Воспитание баяниста. Вопросы теории и практики / Бесфамільнов В., Семешко А. – К. : Музична Україна, 1989.
2. Бреус С. Сад мастера (баянная школа А. Семешко) / С. Бреус. – Днепропетровск : Пороги, 2001.
3. Горенко Л. Работа баяниста над музичним твором / Л. Григоренко. – К. : Музична Україна, 1982.
4. Давидов М. Основи формування виконавської майстерності баяниста / М. Давидов. – К. : Музична Україна, 1983.
5. Іваницький А. Українська народна музична творчість / А. Іваницький. – К. : Музична Україна, 1990.
6. Іванов В. Народні пісні і танці / В. Іванов. – К. : Музична Україна, 1989.
7. Нудьга Г. А. Українська душа і пісня у світі / Г. А. Нудьга ; НАН України, Інститут народознавства НАН України. – Львів, 1998.
8. Падалка Г. Учитель, музика, діти / Г. Падалка. – К. : Музична Україна, 1982.
9. Пісні Поділля / Академія наук України, Інститут мистецтвознавства фольклору та етнографії ім. М. Рильського. – К. : Наукова думка, 1976.
10. Ризоль Н. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне / Н. Ризоль. – М. : Советский композитор, 1977.
11. Шахов Г. Чтение с листа, игра по слуху и транспонирование в классе баяна / Г. Шахов. – М., 1987.

Анотація

В.Л.Общанский

Транспонирование песенного репертуара как овладение умениями игры на слух: с опыта работы

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной музыкальной культуры. На основе многолетнего опыта преподавательской работы предлагается методика развития одного из ведущих качеств учителя музыки – игры на слух, умение аккомпанировать, что формируется в стенах учебного заведения как транспонирование.

Ключевые слова: *музыкальные способности, музыкальное творчество, преподавание музыки, игра на слух, транспонирование.*

Summary

V.L.Obshchans'kyi

Transposition of Song Repertoire as Mastering of Abilities of Plying by Ear: from Experience of Work

The problems of forming of professional musical culture are examined in the article. On the basis of long-term experience of teaching work the methodics of development of one of the leading qualities of music teacher is offered - playing by ear, ability to accompany, that is formed in the walls of educational establishment as transposition.

Key words: *musical abilities, musical creativity, teaching of music, playing by ear, transposition.*

Дата надходження статті:

„26” листопада 2009 р.

Стереотип як соціально-психологічний феномен у контексті підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності

У даній статті викладено суть понять „стереотип”, „інновація”. Розкрито історію досліджуваної проблеми та визначено основні шляхи подолання стереотипів у процесі підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Ключові слова: стереотип, інновація, інноваційна діяльність, педагогічні кадри.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Однією з основних причин неефективного здійснення державної інноваційної політики є вкрай малі обсяги нововведень навіть у тих галузях, які зазвичай розглядаються як інноваційні, у тому числі й у сфері людського капіталу (освіта, наука, культура, екологія).

В умовах становлення та розвитку економіки інформаційного типу якісно новим ресурсом стають творчі здібності людей, здатних постійно генерувати нові ідеї, розробляти передові технології. Важливим чинником формування бажаних параметрів інноваційного ресурсу, з огляду на довгострокове зростання культурних, соціально-економічних, творчих стандартів суспільства, необхідно розглядати не стільки економічну, скільки соціальну політику, спрямовану на розвиток творчих здібностей громадян, формування відповідного рівня інноваційної культури, позбавленої стереотипів.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемам інноваційного розвитку та інноваційних технологій у системі вищої освіти [3; 5; 6; 7; 8; 9], свідчить про недостатнє вивчення особливостей формування інноваційно активної особистості та інноваційної культури як науково-педагогічних працівників, так і студентів та наявність певного страху перед всім новим та перевагою стереотипного мислення та стереотипного характеру поведінки.

Тому актуальною постає проблема подолання стереотипів та стереотипізації мислення у ході підготовки педагогічних кадрів до здійснення інновацій у освіті та у процесі формування інноваційної культури майбутніх педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Поняття „стереотип” було сформульовано в 1922 році американським вченим Уолтером Ліпшманом. Подальшим вивченням проблеми стереотипів та стереотипізації займалися Д. Майерс, Г. Баузіґер, Дж. МакКі, А. Шерріфс та інші. Науці відомі результати роботи науковців та дослідників Е. Кей, С. Френе, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Дніпрова, А. Асмолова та інших, які активно займалися дослідженням проблеми інновацій, формування інноваційної культури та розробкою передового педагогічно досвіду.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття суті понять „стереотип”, „інновація” та визначення основних шляхів подолання стереотипів у процесі підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу... Україна сьогодні проходить найдинамічніший період своєї історії, етап переходу від ідеологічних форм модернізації до загальноцивілізаційних. Моральна і соціально-психологічна ситуація, що склалася внаслідок запровадження радикальних реформ, відзначається дисбалансом нормативно-ціннісних орієнтацій, посиленням деструктивних тенденцій у свідомості і поведінці людей, суперечливим поєднанням прогресивних та консервативних елементів у баченні майбутнього серед практично усіх суспільних груп і прошарків. Особливість масової свідомості за умов кризи полягає в тому, що люди відчувають значний дискомфорт і незахищеність перед тиском несподіваних їм суспільних процесів. Життя розуміється як виживання, а останнє визначає дещо інший ракурс прогнозування майбутнього, ніж реалізацію творчого потенціалу.

Повороти й катаклізми цього історичного часу постійно утворюють нестандартні проблемні ситуації, які потребують від звичайних людей, не тільки від керівників, прийняття самостійних, можливо, неординарних рішень. Останнє передбачає володіння знаннями, вміння розпоряджатися ними, мобілізуючи потенціал критичності і розсудливості. Свідомість переважної більшості громадян виявилася не готовою до цього; ідеї демократії і лібералізму для більшості не стали орієнтирами у мисленні і поведінці, скоріше викликали сум'яття та „помилку цінностей” – виникнення стереотипів.

Сучасне поняття „стереотип” сформувалось у 1922 році видатним американським вченим Уолтером Ліпшманом, який у своїй книзі „Суспільна думка” детально виклав своє вчення про стереотипи і саме виходом цієї книги було введено у науковий оберт поняття „стереотип”. Але, все ж таки, в загальному, поняття „стереотип” прийшло із поліграфії. Слово „стереотип” давньогрецького походження. З давньогрецької це слово перекладається як „твердий відбиток” (stereos – „твердий”, types – „відбиток”).

Якщо ще додати такий прикметник як „соціальний”, що перекладається як „суспільний”, отримаємо „твердий відбиток, зроблений суспільством”. Така яскрава назва непогано доповнюється окремими академічними визначеннями, яких досить багато.

Наприклад, стереотип – це надзвичайно стійке і обмежене уявлення про соціальний об’єкт чи ситуацію, яким людина незадумуючись керується і через що визначається її поведінка.

Змістовним є визначення, запропоноване Д. Майерсом: стереотип – це думка про особистісні якості людей. Також він додає, що стереотипи можуть бути надзвичайно узагальненими, неточними та резистентними до нової інформації [3, с.320-324].

Згідно з У. Ліппманом, „стереотип – надзвичайно стійке і обмежене уявлення про соціальний об’єкт в своїй поведінці, своїх оцінках, відношеннях. Стереотипи – це упереджені думки, які рішуче керують всім процесом сприйняття. Вони маркують визначені об’єкти як знайомі і незнайомі, так що ледве знайомі здаються відомими, а незнайомі – глибоко незнайомими. Вони будуються знаками, які можуть варіювати від істинного індексу до невизначеної аналогії” [6, с.332-340].

Цікавим є розуміння сутності стереотипів, запропоноване Германом Баузіngerом. Як і основоположник дослідження стереотипів Уолтер Ліппман, він вважає, що стереотипне сприйняття дійсності слугує адаптації до оточуючого середовища, допомагає переробити потік інформації ззовні, описати складну і комплексну реальність [5, с.431].

Якщо в психології людини з’явився будь-який „відбиток” у вигляді дії чи думки і починає повторюватись чи тиражуватись, то ми маємо справу із стереотипом. Стереотипом також називають високомірну думку про властивості людей та явищ психології, тобто ту, яка не ґрунтується на свіжій, безпосередній оцінці кожного явища, а є виведеною із стандартизованих суджень і очікувань. Інакше кажучи, процес нашої стереотипізації полягає в тому, що складне індивідуальне явище механічно підводиться під просту загальну формулу чи образ, які характеризують (правильно чи неправильно) клас таких явищ. Наведемо такий софістичний приклад: „Товстуні зазвичай є добродушними, Іванов – товстун, отже, він повинен бути добродушним”.

У. Вайнекі, вивчаючи стереотип, також підмітив, що він відрізняється від інших видів знань тим, що співвідноситься головним чином не з відповідним об’єктом, а із знаннями інших людей про нього. Стереотип – знання стандартне, у цьому його головна відмінна особливість, підкреслював дослідник у своїй статті „Стереотипи як соціальна концепція”, надрукована у 1957 році у „Journal of Social Psychology” [8, с.98-103].

Коментуючи теорію американського вченого, психолог П. Шіхірев підмітив, що головне у стереотипі – не сама істинність, а впевненість у ній. При чому відмінною особливістю впевненості, яка супроводить стереотип, є її стійкість та міцність [4, с.110-112].

Стереотип ніколи не має емоційного чи афективного забарвлення. Це просте узагальнення, яким ми користуємось для спрощення картини світу. Стереотип розглядається як побічний продукт нашої здатності пояснювати оточуючий нас світ. Людина намагається спростити існуючі зв’язки, так, як і весь світ прагне до розподілу більш складного на елементарні частини [7, с.95-100].

Індивід може не мати достатньо відомостей про об’єкт і тим самим виносити своє судження, підкріплене почуттями і діями. Так народжуються стереотипи, коли вірогідний характер відомостей про реальність трансформується в категоричне судження детермінованого характеру. Питання народження стереотипів хвилює психологів всіх країн дуже давно. Різноманітні психологічні школи по-різному пояснюють цей процес. У психології розвитку вважається, що стереотипи, особливо національні і стереотипи упередження, виникають в достатньо ранньому віці і їх розвиток здійснюється поступово, за певними етапами. Ще в 1976 році М.Кац запропонував наступну модель виникнення національних стереотипів в онтогенезі:

1. Перше сприйняття різниці між національностями у віці біля трьох років.
2. Рудиментарні поняття про різницю між етнічними групами, які було перейняті дитиною в основному від батьків.
3. Диференціація етнічної класифікації за допомогою понятійного апарату, яка включає накопичені знання під час ідентифікації відмінних ознак етнічних груп.
4. Перше розуміння стабільності ознак та їх змінності.
5. Засвоєння належності до групи, а також позитивних і негативних ознак, які пов’язані із належністю до групи (біля 5 років).
6. Категоризація всіх, хто не належить до власної групи і диференціація у рамках власної групи.
7. Встановлення когнітивних зв’язків під час контакту.
8. Стабілізація стереотипів та ідентифікація із стереотипами власної групи.

Дана теорія виглядає привабливо тому, що, знаючи механізми та часові координати розвитку стереотипів людини, можна було б керувати її розвитком. Однак теорія ніяк емпірично не підтверджена [9, с.37-54].

Наявність такого явища як „стереотип” та „стереотипізація мислення” стоїть на заваді процесу розвитку людини, а в нашому випадку – підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Професія вчителя вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття, потреб суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь відповідного мислення, вільного від упереджень та штампів. Заклади освіти як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинні бути винятково уважними як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Повинна існувати тенденція крокуванню до нового та відмови від старого, стереотипізованого мислення та поведінки. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду, звільнення від упереджених думок.

Інновації (італ. *innovations* – новина, нововведення) – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери [1].

Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти.

Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та проектом Положення „Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти” (1999) [2].

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок, конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо добору вчителів.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості та необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Наявність інноваційного потенціалу визначає творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї. Обумовлюється професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань освіти; вміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці. Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем.

Високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів педагога. На перший план виступає неповторна своєрідність кожної особистості, самооцінка соціокультурного та інтелектуального рівня розвитку; вибір різних форм культурної та наукової, творчої активності.

Відкритість особистості педагога до нового розуміння і сприйняття різних ідей, думок, напрямів, течій базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення.

Наявність стереотипів блокує розвиток особистості та стоїть на заваді здійснення перших кроків до змін, удосконалення. Пропонуємо наступні шляхи дестереотипізації (подолання стереотипів), які виникають у процесі підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності:

- зміна суспільної думки, яка є неправильною для багатьох явищ, які відбуваються у суспільстві;
- висунення гуманних пріоритетів на перше місце та гуманізації навчально-виховного процесу та освіти в цілому;
- виховання національної самосвідомості, національної гордості;
- врахування особливостей підготовки майбутнього фахівця;
- демократизація відносин у колективі;
- переорієнтація з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти;

- демократизація освіти і розвиток нових типів навчально-освітніх закладів.

Найвні стереотипи повинні бути виявлені та трансформовані учасниками навчально-виховного процесу. Такими шляхами дестереотипізації є: демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу та управління освітою, організація навчально-виховного процесу на засадах індивідуалізації, створення відповідних умов для підготовки фахівців майбутнього та інші.

Висновки... На основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблемі підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності та проблемі появи та розвитку стереотипів надавалась значна увага. Вона розглядалася багатоаспектно й неоднозначно. Вузловим моментом підготовки педагогів до вирішення завдань модернізації освіти є оволодіння способами інноваційної діяльності, відмова від звичних стереотипів відтворення вже освоєних, але застарілих і неефективних прийомів професійної діяльності. Безперечним є той факт, що орієнтація на інновації у сполученні з переходами від вузькопрофесійних поглядів до реформаторських позицій учасників суспільних реформ – така значеннева основа програм підготовки педагогів до інноваційної діяльності, що впливає з аналізу думок провідних ідеологів модернізації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 168 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / Кларин М. В. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
3. Майерс Д. Социальная психология / Майерс Д. ; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 1999. – С.320-324.
4. Шихирев П. Н. Современная социальная психология / Шихирев П. Н. – М. : Научный мир, 1999. – С. 110-112.
5. Bausinger H. (ed.): Auslander, Inlande: Arbeitsmigration und kulturelle Identitat. Tubingen: Tubinger Vereinigung fur Volkskunde / Bausinger H. K. – 1986. – S. 431.
6. Lance C. E. A test of the context dependency of three causal models of halo rater error / Lance C. E., LaPointe J., Stewart A. // Journal of Applied Psychology. – 1994. – Vol. 79, №3. – P. 332-340.
7. Schein V. E. Relationships Between Sex Role Stereotypes and Requisite Management Characteristics / Schein V. E. // Journal of Applied Psychology. – 2001. – Vol. 3. – P. 95-100.
8. Vinacke E. Stereotypes as Social Concepts / Vinacke E. // The Journal of Social Psychology. – 1957. – Vol. 46, №2. – P. 98-103.
9. Wolffensperger J. Science is Truly a Male World: the Interconnectedness of Knowledge, Gender and Power Within University Education / Wolffensperger J. // Gender and Education. – 1999. – Vol. 5. – P. 37-54.

Аннотация

Л.Н.Огородник

Стереотип как социально-психологический феномен в контексте подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности

В статье рассматривается суть понятий „стереотип“, „инновация“. Раскрыта история рассматриваемой проблемы и определены основные способы преодоления стереотипов в процессе подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *стереотип, инновация, инновационная деятельность, педагогические кадры.*

Summary

L.M.Ogorodnyk

Stereotype as a Social-Pedagogical Phenomenon in the Context of Pedagogical Personnel Preparation for the Innovative Activity

Such concepts as „stereotype“ and „innovation“ have been considered in the article. The history of the problem which is analyzed in the article and many ways of stereotypes overcoming in the process of pedagogical personnel preparation for the innovative activity have been defined.

Key words: *stereotype, innovation, innovative activity, pedagogical personnel.*

Дата надходження статті:

„7” жовтня 2009 р.

Соціальні сервіси Інтернет у професійній підготовці майбутніх учителів

У статті автор розглядає питання використання соціальних сервісів мережі Інтернет (для створення спільних гіпертекстових матеріалів; розміщення книг, презентацій, текстових документів; розміщення фотографій, відео-сервіс тощо) у професійній підготовці майбутніх учителів, приділяючи увагу навчально-методичним можливостям блогів та соціальних Інтернет-мереж.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, соціальні сервіси, Інтернет.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) займають особливе місце в сучасному світі і швидкими темпами впроваджуються у освітній процес. Сучасні педагоги повинні мати навички роботи на комп'ютері, вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності, вміння створювати інформаційні ресурси, адже це є основними пріоритетами нового стилю педагогічної роботи. Сьогодні стало абсолютно зрозумілим, що учителі можуть і повинні володіти основами інформаційних технологій та методикою їх використання у своїй професійній діяльності.

Досвід показує, що інформатизація освіти спонукала учителів до оволодіння комп'ютерною технікою та користування програмними засобами. Проте сьогодні одним із головних інструментів професійної роботи та професійного зростання виступає мережа Інтернет. Якщо ще кілька років тому засобами масового спілкування були лише електронна пошта, телеконференції або групи новин та інтерактивні бесіди, а Інтернет-сайти були статичними, що не дозволяло безпосередньо висловити користувачам власну думку щодо опублікованого матеріалу, то сьогодні з'явилися і стрімке розвиваються соціальні сервіси мережі Інтернет. Соціальні сервіси ґрунтуються на мережному програмному забезпеченні, що підтримує групову взаємодію. Реалізація такої взаємодії є головним інструментом сучасної освіти, яка перейшла із суб'єкт-об'єктних відносин на суб'єкт-суб'єктні відносини між учителем і учнем.

Для того, щоб у майбутній професійній діяльності студенти, що навчаються у педагогічних вищих навчальних закладах, вміли не лише користуватися апаратно-програмним забезпеченням комп'ютера, а й застосовувати весь арсенал інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі, їх необхідно готувати до самостійної, у тому числі освітньої діяльності. Якщо раніше самостійна робота студентів здійснювалася безпосередньо в процесі аудиторних занять, на лекціях і практичних, на консультаціях, у бібліотеці, вдома, а форми і межі такої роботи були досить розмиті, то з появою мережі Інтернет і наданих нею соціальних сервісів з'явився новий навчальний простір, в якому може бути організована не лише самостійна робота студентів, а й поле для їх професійної підготовки та професійного зростання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Як зазначає В.П. Карповська, спільними рисами практично всіх соціальних сервісів є [1]:

- необхідність реєстрації користувачів для публікації матеріалів. При цьому користувач повинен мати електронну поштову скриньку;
- можливість перегляду розміщеної на сервісі інформації з будь-якого комп'ютера з будь-якої точки світу;
- зберігання як у закритому режимі (доступний тільки вам), так і відкритому (доступному для всіх користувачів);
- систематизація інформації і пошук за допомогою тегів (ключових слів);
- обговорення наявних матеріалів;
- об'єднання матеріалів в тематичні групи;
- аналіз популярності розміщених на сервісі матеріалів.

Є.Д. Патаракін вказує на такі можливості для педагогічної практики, що відкривають соціальні сервіси та діяльності всередині мережних спільнот [2, с.12-13]:

1. Використання відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів. У результаті розповсюдження соціальних сервісів в мережному доступі з'являється величезна кількість матеріалів, які можуть бути використані в навчальних цілях. Мережні співтовариства обміну знаннями можуть поділитися своїми колекціями цифрових об'єктів і програмними агентами з освітою.

2. Самостійне створення мережного навчального змісту. Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів і публікації їх в мережі. Тепер кожен може не тільки отримати доступ до цифрових колекцій, але й взяти участь у формуванні власного мережного контенту.

Сьогодні новий контент створюється мільйонами людей. Вони, як мурахи в загальний мурашник, приносять у мережу нові тексти, фотографії, малюнки, музичні файли.

3. Освоєння інформаційних концепцій, знань і навичок. Середовище інформаційних додатків відкриває принципово нові можливості для діяльності, в яку надзвичайно легко залучаються люди, що не володіють ніякими спеціальними знаннями в сфері інформатики. Нові форми діяльності пов'язані як з пошуком у мережі інформації, так і зі створенням і редагуванням власних цифрових об'єктів – текстів, фотографій, програм, музичних записів, відеофрагментів. Участь у нових формах діяльності дозволяє освоювати важливі інформаційні навички – повторне використання текстів та кодів, використання метатегів і т.д.

4. Спостереження за діяльністю учасників спільноти. Мережа Інтернет відкриває нові можливості для участі школярів у фахових наукових спільнотах. Цифрова пам'ять, агенти та мережа давно розширюють не тільки наші розумові здібності, але й поле для спільної діяльності та співпраці з іншими людьми.

Формулювання цілей статті... Мета статті – охарактеризувати соціальні сервіси Інтернет та розкрити їх навчально-методичні можливості у професійній підготовці майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу... На нашу думку, для успішного застосування можливостей соціальних сервісів у навчальній, а згодом і у професійній діяльності у майбутніх учителів потрібно розвивати такі якості:

1) комунікативність – здібність особистості приймати, використовувати, зберігати і передавати інформацію у процесі міжособистісних відносин;

2) суспільне мислення – розуміння і повага думок, ролі, значення інших людей, вміння працювати у колективні;

3) комунікабельність – здібність встановлювати контакти, відносини з іншими людьми;

4) толерантність – терпимість до іншого роду поглядів, позицій, звичаїв, звичок, прагнення і здібність до встановлення і підтримки спілкування з людьми, які відрізняються у деякому відношенні від загальноприйнятого способу поведінки.

5) освоєння децентралізованих моделей – кожен член спільноти може виконувати свої прості операції, які не залежать від синхронної присутності інших учасників в одному і тому ж місці і в один і той же час;

6) критичність мислення – вміння підтримувати дискусію, здібність до конструктивної критики та її адекватного сприйняття;

7) готовність до самоосвіти, навчання протягом усього життя, що зумовлене постійним розвитком і зміною інформаційно-комунікаційних технологій, потребою постійно переучуватися;

8) лабільність інтелекту – вміння швидко переключатися з однієї діяльності на іншу.

Усі вищезазначені особистісні якості у майбутніх учителів можна цілком формувати традиційними засобами у навчально-виховному процесі педагогічного університету, тобто без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проте розвиток інформаційного суспільства і користування його благами не лише у професійній діяльності, а навіть у побуті, призводить до формування нового покоління молодих людей. Вони з дитинства знають, що є Інтернет, і для чого його можна використовувати. Це покоління інформаційного буму, експериментаторів, візуалів, що кожную хвилину використовує цифрові ресурси і без вагань може користуватися будь-якими технічними засобами. Сучасна молодь, що насичена ефектами унаочнення інформації вимагає нових підходів до навчання і виховання, які є ближчими до її природи.

Зарубіжний та російський Інтернет вже сьогодні пропонує соціальні мережі для дітей, наприклад, Disney Xtreme Digital [4], „Світ Бібігона” (<http://www.2.mirbibigona.ru>), „Твіді” (<http://tvidi.ru>), шкільні соціальні мережі „Дневник.ру” (<http://dnevnik.ru/>) та інші мережні проекти, наприклад, такі як колективна гіпертекстова енциклопедія „Летопись.ру” (<http://letopisi.ru/>), портал „Тирнет – дитячий Інтернет”, що присвячений вирішенню проблем корисності, безпеки та захопливості Інтернету для дітей (<http://tirnet.ru>) та ін.

На сайті Disney діти можуть вибирати файли з іграми, відеозаписами та музикою та розміщувати їх на своїх профілях в Disney Xtreme Digital (DXD). Прикрасити персональну сторінку можна картинками з великої колекції Disney. Однак компанія дозволяє лише обмежене використання її контенту на дитячих сторінках і захищає свої картинки від вільного розповсюдження в онлайні. Відмінною особливістю DXD є те, що батьки будуть мати можливість контролювати діяльність своїх дітей в Інтернеті. Вони зможуть забороняти або дозволяти певні функції, наприклад, для участі в чаті дітям потрібно схвалення батьків.

Соціальна мережа „Світ Бібігона” являє собою комплекс ресурсів, призначених для дітей, вчителів та батьків. У зв'язку з тим, що аудиторія проекту – діти 7-14 років, здійснюється ряд заходів щодо безпечного перебування дітей у проекті. Наприклад, реєстрація користувачів за запрошеннями, контроль і регулювання взаємовідносин всередині мережі здійснюється модераторами мережі, які обираються з числа педагогів шкіл (вчителі інформатики, психологи), а також адміністрацією проекту та

психологами. Всі ресурси розташовані всередині мережі і не містять сторонніх посилань. У цій соціальній мережі діти мають можливості створювати особистий простір користувача (щоденники, фотоальбоми, групи друзів, внутрішня пошта, програми), співтовариства користувачів (клуби за інтересами для різних груп друзів, де в ролі ведучих виступають самі користувачі, а також запрошені гості проекту – автори відомих дитячих друкованих та Інтернет-ресурсів), сторінку і клуб школи зі списком зареєстрованих учнів, інформацією про школу; можуть користуватися освітніми та розважальними ресурсами (статті, поради, огляди на актуальні та цікаві для дітей тематики), брати участь у конкурсах та дискусіях, переглядати пізнавальне відео [5].

У „Твіді” діти можуть спілкуватися один з одним, вести блоги, створювати власні інтернет-сторінки, грати в онлайн-ігри, брати участь в різних вікторинах і конкурсах. На ресурсі є розділ з мультфільмами, а також доступні віртуальні світи.

Освітньо-соціальна мережа „Дневник.ру” є безкоштовним, некомерційним проектом, основними цілями якого є створення єдиного інформаційного середовища для вчителів, учнів та їх батьків, прагнення зробити навчальний процес у школі простішим і цікавішим. Слід зауважити, що для розробки подібних ресурсів створені необхідні передумови і в Україні.

Отже, майбутніх учителів треба готувати до думки, що сьогоденних учнів треба залучати до вивчення навчального предмета засобами соціальних сервісів Інтернет.

В.П. Карповська пропонує ідеї використання соціальних сервісів в організації навчальної діяльності учнів з різних шкільних предметів [1]. Наприклад, такий сервіс, як створення спільних гіпертекстових матеріалів (<http://wikipedia.org>, <http://letopisi.ru>, <http://www.livejournal.ru>) у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу можна застосовувати для спільного написання статей, есе та інших творчих робіт; обговорення, анотування, рецензування статей; створення гіпертекстових енциклопедій; отримання консультацій, додаткових знань; організації спілкування (мережні щоденники, дискусії та ін.). У процесі вивчення предметів природознавчого циклу – як джерело навчальних матеріалів; для публікації та обговорення дослідних робіт, створення гіпертекстових енциклопедій, опису унікальних природних явищ, планування та організації проектної діяльності.

Сервіси розміщення книг, презентацій, текстових документів (<http://slideshare.net>, <http://scribd.com>) у процесі вивчення різних шкільних предметів (у тому числі технології, образотворчого мистецтва, охорони безпеки і життєдіяльності, фізичної культури) є джерелом навчальних матеріалів, можуть використовуватися для розміщення творчих робіт, оформлених в різних редакторах, з метою їх подальшого обговорення, для прослуховування текстів, написаних англійською мовою, для організації дистанційного навчання, віртуальних виставок, конкурсів, презентацій туристичних маршрутів, спортивних змагань та розміщення для обговорення.

Соціальні сервіси для розміщення фотографій (<http://flickr.com>, <http://panoramio.com>, <http://picasa.google.com>) – можуть використовуватися як сховище навчальних матеріалів, архівів фотографій, творчих робіт, для вивчення карт знань (виділення на фотографії об'єктів, додавання до них описів), організації віртуальних фотовиставок, віртуальних подорожей, фоторепортажі зі спортивних заходів, турпоходи, фото-звіти за результатами проектів („Ми обираємо спорт”, „Ми проти шкідливих звичок” та ін.).

Відео-сервіси (<http://www.youtube.com>, <http://socialsaga.com>) – для використання відеороликів на лекціях і пояснень до практичних занять; запис, редагування та опублікування „відео екскурсій”; мережний фестиваль дитячих та юнацьких відеокліпів; аматорська відеозйомка фізичних, хімічних, біологічних процесів, творчих майстерень, виставок, презентацій, запис, редагування та опублікування „подорожніх нотаток”, відеорепортажів спортивних змагань, конкурсів тощо.

Географічні сервіси (<http://earth.google.com>, <http://wikimapia.org>) – для розробки віртуальних та реальних маршрутів екскурсій визначними пам'ятками, унікальними природними об'єктами, центрами науки і техніки, центрами ремесел, в музеї, виставками і т.п.; здійснення цих маршрутів з використанням GPS-навігаторів; виконання навчальних завдань, пов'язаних з пошуком і вивченням об'єктів, заданих координатами; оформлення результатів наукових експедицій з фотографіями і координатами досліджуваних об'єктів; розробка маршрутів туристичних походів, організація геокешінга, оформлення щоденника туристичного походу з фотографіями і координатами цікавих місць.

Особливий інтерес у даний час викликають онлайн-щоденники (блоги). Такі щоденники D. Winer називає „публікацією невідредагованого голосу народу” (Winer, 2003). Дослідник дає і більш „технічне” визначення веблога як ієрархії тексту, зображень, мультимедійних об'єктів та даних, упорядкованих хронологічно, що можна переглядати за допомогою веб-браузера. Похідні від терміна „блог”: „блогери” – той, хто веде такий інтернет-щоденник, і „блогосфера” – „інтелектуальний кіберпростір”, який займають блогери (цей термін запропонував W. Quick у 2001 році) [3].

Педагогічний потенціал блогів в першу чергу полягає у тому, що студенти в процесі отримання, трансформації знань і подальшому публікуванні своїх робіт учаться конструювати знання, засновані на відносинах і спілкуванні. Для викладачів опубліковані праці студентів – це можливість зробити

висновки про те, як учні трансформують і присвоюють смисли і стратегії, освоєні в рамках соціального досвіду (Gavelek, Raphael, 1996). Для учнів подібна публікація – це матеріал для подальшої рефлексії і аналізу, який дозволяє їм ще раз звернутися до своїх робіт і переосмислити їх, збагатити таким чином свій навчальний досвід (Krajcik et al., 1994; Olson, 1994). Наявна в блогах можливість розміщення коментарів до повідомленнями сприяє отриманню зворотнього зв'язку і потенційної підтримки нових ідей, а можливість включення в текст гіперпосилань на інші ресурси допомагає учням усвідомлювати взаємозв'язки і контекст знань, їх конструювання та освоєння. Гіперпосилання використовуються в якості додаткових аргументів для будь-яких заяв чи коментарів, які публікує автор блогу. Посилання на джерела можуть допомогти читачеві вирішити, наскільки відповідає його переконанням те, що пише автор блогу. Блоги мають великий потенціал для активного та інтерактивного навчання, інтенсивної взаємодії між учнями та викладачами, розвитку навичок мислення вищого порядку і більшої гнучкості навчального процесу. Згідно з дослідженням Т. O'Shea (1999), блоги дозволяють учням використовувати різні способи особистісного та інтелектуального освоєння нових понять в процесі візуалізації абстрактних ідей і інтерактивної взаємодії [3].

Блоги надають учням можливість керувати своїм навчанням, публікувати власні думки та демонструвати розуміння матеріалу, забезпечують можливість індивідуалізації змісту навчання. Їх можна використовувати у викладанні будь-якої дисципліни учням будь-якого віку. Блоги можуть не тільки слугувати засобом організації процесу навчання і спілкування викладачів та учнів, але й надавати учням можливість поділитися з класом своїми роздумами або додатковими матеріалами.

Для того, щоб ефективно використовувати блоги у навчальному процесі, слід дотримуватися таких рекомендацій: по-перше, викладач повинен відвідати блоги, створені іншими викладачами, з метою формування уявлення про те, як вони можуть використовуватися у навчальному процесі; по-друге, викладач повинен створити власний блог, щоб мати уявлення про їх функції і можливості на практиці; по-третє, перед тим, як запропонувати такий засіб навчання студентам, необхідно змоделювати блог для своїх студентів (розробка правил, обговорення тематики, попередня підготовка матеріалів); по-чверте, блоги необхідно популяризувати, щоб відбувався процес обговорення та спілкування з експертами.

Р.Е. Фердиг та Кайе Д (Richard E. Ferdig, Kaye D) виділяють чотири переваги блогів для учнів [3]:

1. Використання блогів допомагає учням стати експертами в сфері, що вивчається. У процесі ведення блогу можна виділити три етапи: „пошук”, „фільтрування” та „публікація”. Щоб знайти інформацію, яку можна використовувати в інтернет-щоденнику (прокоментувати, покритикувати, послатися), автори блогів відвідують безліч сайтів з певної тематики. У процесі роботи блогера необхідно ознайомитися з величезною кількістю інформації з теми, навіть якщо не вся вона потім буде згадуватися в блозі. Потім блогер повинен вибрати ту інформацію, яка буде розміщена в журналі. Необхідність регулярної роботи – нові повідомлення повинні публікуватися щонайменше раз на тиждень – робить безперервним процес поповнення знань учнів за певними темами.

2. Використання блогів посилює інтерес до процесу навчання. Новизна технологій є одним з мотивуючих факторів у навчанні. Мотивація учнів при використанні блогів зумовлена не тільки технологічними можливостями, але й тим, що учні пишуть про те, що важливо особисто для них. Учні самі керують процесом свого навчання, займаючись активним пошуком інформації та отримуючи коментарі від інших людей.

3. Використання блогів дає учням право брати участь в соціальних процесах. Одна з цілей навчання – включення учнів в життя суспільства. У процесі ведення блогів учні швидко розуміють, що їхні повідомлення можуть читати не тільки викладачі та однокласники / однокурсники. Блоги виводять виконувані завдання за межі навчального процесу та взаємовідносин „викладач-учень”, дозволяючи всім охочим оцінити і прокоментувати роботи учнів.

4. Використання блогів відкриває нові можливості для роботи в класі і за його межами. За традиційної організації навчання через брак часу на заняттях та обмеженість обсягу навчальних курсів не у всіх учнів є шанс висловитися і бути почутими. Ведення блогу дозволяє кожному учневі взяти участь у дискусії, що відкриває нові перспективи для навчання. За допомогою блогів клас переходить свої фізичні кордони і розширюється до нескінченної інтернаціональної аудиторії.

Блоги можна використовувати як електронні зошити учнів, а також для створення навчального проекту класу чи школи, міжшкільного, міжрегіонального або міжнародного проекту.

У таких проектах функції їх учителів-керівників полягають у наступному:

- 1) створення методичного опису проекту, таблиці оцінювання;
- 2) створення електронного курсу: створення і розміщення навчальних матеріалів у мережі (документи, презентації, таблиці, фотографії, ментальні карти, відео, опитувальники, тести, веб-сторінки, вікі-документи тощо), планування навчальних завдань і критеріїв оцінювання;
- 3) створення блогу проекту і підключення до нього учнів (навчання учнів використовувати сервіси інтернет та блогосферу для виконання навчальних завдань);

- 4) створення навчального середовища (лічильника відвідувань, ярликів, логотипів, взаємних посилань, календаря проектів, гаджетів та ін.);
- 5) використання засобів Веб 2.0 для планування навчальних завдань;
- 6) підготовка учнів до захисту проектів;
- 7) оцінювання виконаних завдань, заповнення таблиці оцінювання, коментування робіт учнів.

З боку учня виконуються наступні дії:

- 1) представлення себе або команди;
- 2) створення плану проекту;
- 3) пошук джерел і посилань з Інтернету за темою;
- 4) детальна робота з джерелами (з текстами, документами, ілюстраціями), що передбачає переведення у цифровий формат, структурування (розбиття на смислові частини, відділення головної інформації від другорядної тощо);
- 5) аналіз знайдених матеріалів, наприклад, написання рецензії, початок дискусії;
- 6) практичне завдання, інтерв'ю, опитування (за допомогою Google-форм), його аналіз;
- 7) створення словника по темі, кросворду (наприклад, в Hot Potatoes), карти пам'яті;
- 8) реєстрація у блогосфері, розміщення інформації у блозі (що може здійснюватися паралельно з виконанням попередніх етапів);
- 9) підсумкове створення презентації, розміщення її у блозі;
- 10) підготовка до захисту і захист проекту (публічний виступ).

Консолідацією соціальних сервісів можна вважати соціальні мережі в Інтернет, що являє собою спільноту людей, пов'язаних спільними інтересами або потребою у спілкуванні. Соціальні мережі, що існують в Інтернеті, використовують спеціалізовані програмні сервіси, інтернет-сайти та портали для забезпечення взаємодії людей в групі або групах. Стрімкому розвитку соціальних мереж сприяла поява безкоштовного, вільно-розповсюдженого програмного забезпечення, що дозволяє кожному бажуючому створити власну інтернет-спільноту, прості й зрозумілі правила вступу в існуючі співтовариства, а також значне збільшення кількості Інтернет-користувачів і початок розповсюдження широкосмугових мереж як в офіційних установах, так і вдома. Розвиток і постійна підтримка професійної взаємодії педагогічної громадськості за допомогою розвитку педагогічно орієнтованих спільнот в мережі Інтернет (мережних соціально-педагогічних спільнот), очевидно, стимулюватимуть створення банку джерел навчальних матеріалів з різних шкільних предметів, допомагатимуть в отриманні консультаційної підтримки та методичної допомоги молодим учителям, сприятимуть підтримці обміну досвідом між колегами.

Більшість соціальних мереж має можливість розміщення фото, аудіо та відео матеріалів, їх обговорення, спілкування в реальному і відкладеному режимах, створення власної сторінки (кабінету), групи за інтересами, блогу, енциклопедії, формування інтернет-закладок та інші сервіси. Тобто, якщо використовуючи розрізнені соціальні сервіси постає проблема їх об'єднання в одному інформаційному ресурсі і сумісності один з одним із самим ресурсом, то у соціальній мережі таких проблем не виникає. Недоліками більшості соціальних мереж (на зразок, Facebook, MySpace, Friends.ua, Vkontakte.ru) для використання їх у освітніх цілях є те, що вони орієнтовані на дорослу аудиторію і можуть містити заборонений зміст, занадто розширена їх тематика. Тому з'явилися соціальні педагогічні мережі, метою яких став обмін досвідом між педагогами, створення банку навчальних матеріалів зі шкільних предметів (<http://www.openclass.ru>, <http://skillopedia.ru>, <http://sclipo.com>, <http://www.xangospace.ru>). Також почали розвиватися соціальні мережі для дітей та підлітків, які передбачають не лише спілкування, ігри та обмін файлами, а й ресурси для навчання, конкурси. Арсеналу цих мереж цілком вистачає для проведення навчальних проектів будь-якої складності і масштабності.

Проект „Відкритий клас” (<http://www.openclass.ru>) створено в рамках державного контракту „Створення та розвиток соціально-педагогічних спільнот в мережі Інтернет (вчителів, соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників, методистів, викладачів системи додаткової освіти і батьків), орієнтованих на навчання і виховання учнів на старшому ступені загальної освіти”, укладеного за підсумками конкурсу між Федеральним агентством з освіти та Національним фондом підготовки кадрів (м. Москва). Проект спрямований на забезпечення нової якості освіти в Росії за рахунок створення соціально-педагогічних спільнот в мережі Інтернет, діяльність яких буде спрямована на вирішення завдань підтримки процесів інформатизації шкіл та професійного розвитку педагогів; широкого розповсюдження електронних освітніх ресурсів; масового впровадження методик їх використання; модернізації системи методичної підтримки інформатизації освіти. Сайт „OpenClass.ru” був розроблений для того, щоб облаштувати зручне місце для життя та роботи вчителів, учнів та їх батьків; обговорювати, створювати, переглядати, оцінювати різні ресурси Інтернету; сприяти залученню учасників у спільноту, організувати проекти для школярів; обговорювати насущні проблеми в блогах, допомагати один одному і радити, як жити далі.

На сторінках „Скіллопедії” (<http://skillopedia.ru>) розміщені уроки і матеріали для дистанційного навчання практично за всіма галузями, різні відеокурси та тренінги, детальні керівництва, що

показують, що і як можна зробити. Користувачі можуть особисто запитати поради у вчителя або автора розміщеного матеріалу.

Sclipo (<http://sclipo.com>) пропонується викладачам та шкільним адміністраторам, які шукають нові методи онлайн-навчання. Мережа підвищує ефективність онлайн-навчання, надаючи трансляцію уроків і різні освітні відеопрограми, що мають деякі мережні особливості. Наприклад, користувачі можуть спілкуватися через листування та участь у групах, беручи участь в обговоренні різних заходів. Навчання учнів і викладачів у віртуальному класі може бути як формальним, так і неформальним. У Sclipo є можливість задіяти вебкамери та мультимедійні презентаційні екрани, які дозволяють викладачам демонструвати свої презентації, відеоматеріали, документи, фотографії та малюнки.

Висновки... Отже, сучасне покоління школярів, що розвивається в умовах інформаційного суспільства, вимагає від учителів застосування нових підходів до навчання та виховання. Тому одним з напрямків підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності повинно бути оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, а саме – соціальними сервісами мережі Інтернет. У зарубіжному сегменті мережі Інтернет розроблені і функціонують соціальні сервіси, які спрямовані на використання в освітніх цілях. В Україні даний напрямок інформаційно-комунікаційних технологій починає інтенсивно розвиватися (особливо вікі-технології), і використовуватися у навчально-вихованому процесі школи. У процесі роботи студентів педагогічних університетів із даними сервісами майбутні учителі освоюють навички критичного мислення, колективної творчості, вміння працювати невеликою командою і при цьому прагнути до єдиного загального результату, враховуючи думки і позиції інших учасників. Колективні засоби створення документів, робота в співтоваристві вимагає зміни ідеології спільної роботи. Саме це – нова ідеологія спілкування і творчості – об'єднує всіх учасників навчальних проєктів на основі соціальних мережних сервісів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Короповская В. П. Формирование ИКТ-компетентности учителей через использование сетевых социальных сервисов / В. П. Короповская. [Электронный ресурс] 15.09.09. – Режим доступа : <http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=17471>. – Заголовок з екрану.
2. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. – М. : Интуит.ру, 2007. – 64 с.
3. Обучение в „блогосфере” [Электронный ресурс] 15.09.09. – Режим доступа : http://www.itlt.edu.nstu.ru/article21_richard_ferdig_kaye_trammell.php. – Заголовок з екрану.
4. Disney Xtreme Digital [Электронный ресурс] 15.09.09. – Режим доступа : <http://disney.go.com/dxd/international.html>. – Заголовок з екрану.
5. Увлекательный мир Бибигона [Электронный ресурс] 15.09.09. – Режим доступа : <http://www2.mirbibigona.ru>. – Заголовок с экрана.

Аннотация

В.В.Осадчий

Социальные сервисы Интернет в профессиональной подготовке будущих учителей

В статье автор рассматривает вопросы использования социальных сервисов сети Интернет (для создания совместных гипертекстовых материалов; размещения книг, презентаций, текстовых документов; размещение фотографий, видео-сервис и т.д.) в профессиональной подготовке будущих учителей, уделяя внимание учебно-методическим возможностям блогов и социальных Интернет - сетей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, социальные сервисы, Интернет.

Summary

V.V.Osadchyi

Social Services of the Internet in Professional Preparation of the Future Teachers

The author examines the use of social services of the Internet (for joint hypertext materials creation, placement of books, presentations, text documents, placement of photos, video service, etc.) in professional preparation of the future teachers, focusing on teaching -methodical opportunities of the Internet blogs and social Internet networks.

Key words: professional preparation, future teacher, social services, the Internet.

Дата надходження статті:

„12” жовтня 2009 р.

Результати формування базових компетентностей молодших школярів засобами музичного мистецтва

У статті подано результати формування мистецьких компетентностей молодших школярів за інтегрованою програмою „Мистецтво”, представлено типи завдань і аналіз їх виконання учнями, що дозволяє простежити динаміку набуття мистецьких компетентностей у початковій школі.

Ключові слова: мистецькі компетентності, молодші школярі, музичне мистецтво.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Актуальною проблемою в освітньому просторі України є виховання людини майбутнього, спроможної не тільки здійснювати професійну діяльність, а й приймати активну участь у житті суспільства, зростати й удосконалюватися як особистість. Нові вимоги до членів суспільства зумовлюють запровадження компетентнісного підходу в сучасному навчально-виховному процесі навчальних закладів всіх ланок освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... До визначення сутності поняття „компетентність”, переліку необхідних для сучасної молоді людини компетентностей і розробки технологій їх формування долучилися представники науки і педагогічної практики (В.Бондар, В.Кальней, М.Красовицький, В.Краєвський, В.Ландшеер, В.Маслов, І.Підласий, Дж. Равен, А.Тряпціна, А.Хуторський, С.Шішков, М.Чошанов та ін.), зокрема вітчизняні науковці (О.Савченко, Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, С.Трубачова). На сьогодні зміст поняття „компетентність”, що є предметом численних наукових дискусій, у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено, не існує й однозначного погляду на структуру і види компетентностей. Найменш розробленою є сфера компетентностей у галузі шкільної мистецької освіти і виховання, дослідження яких започатковано Л.Масол, Н.Миропольською та групою науковців лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення результатів формування базових мистецьких компетентностей у ході впровадження інтегрованого курсу „Мистецтво” у початковій школі (компонент „музичне мистецтво”).

Виклад основного матеріалу... Сучасна мистецька освіта має впливати не тільки на здобуття знань і вмінь, а й спрямовуватися на набуття учнями системи особистісних художньо-естетичних цінностей і компетентностей як „важливих складників естетично розвиненої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями й світоглядними позиціями” [2, с.251].

Базові мистецькі компетентності є системним утворенням і налічують загальнокультурні, функціональні, соціальні компетентності, які утворюють інтегральне ціле (Л.Масол). Визначивши найбільш суттєві для молодших школярів базові мистецькі компетентності та розробивши критеріальний апарат для виявлення стану їх сформованості, було проведено констатувальний експеримент, що здійснювався відповідно плану Всеукраїнського експерименту згідно наказу МОН України від 07.10.2005 року [1] протягом 2006-2007 навчального року (докладно з діагностикою і результатами констатувального експерименту можна ознайомитися у статті автора [3, с.184-190].

Нами була розроблена методика формування означених компетентностей у галузі музичного мистецтва до інтегрованої програми „Мистецтво” 1-4 кл., що відобразилася у науково-методичному комплекті для учня і вчителя „Система творчих завдань на уроках мистецтва у 1-му класі” (для вчителів мистецьких дисциплін) і Зошиті-альбомі з мистецтва (для учнів 1-х класів) (знаходиться у друку). Створений комплект узгоджується з розробленими педагогічними програмними засобами „Мистецтво” для 1-4 кл. [ППЗ], що є зразком мультимедійного підручника з мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів. Це надає вчителям мистецьких дисциплін широкі можливості для використання на уроках мистецтва усього арсеналу науково-методичного забезпечення до курсу „Мистецтво” (1-4 кл.).

Формувальний експеримент за розробленою методикою тривав протягом 2008-2009 років на базі експериментальних майданчиків м. Суми та Сумської області, зокрема гімназії № 1 м. Суми, ЗОШ № 5 м. Лебедин, ЗОШ № 3 м. Ахтирки, ЗОШ с. Червоне Сумського району. Хід і результати формуючого етапу експериментального дослідження обговорювалися на семінарі методистів і вчителів м.Суми і Сумської області 29-30 березня 2009 року, проведеного на базі обласного Інституту післядипломної освіти вчителів (м. Суми) координатором експериментальної роботи в Сумській області старшим науковим співробітником лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України

В.Рагозіною. На семінарі вчителі мистецьких дисциплін представили матеріали виконання учнями завдань формувального експерименту, що спеціально розроблялися до формувального етапу дослідження і є типовими завданнями. На їх основі вчителі могли конструювати варіанти завдань та створювати аналогічні завдання для вивчення різних мистецьких тем впродовж навчального року.

Наводимо зміст таких завдань та особливості їх виконання учнями, що дозволяє говорити про перебіг експериментальної роботи, її результати та динаміку формування мистецьких компетентностей в початковій школі.

3 клас. Завдання „Співочі голоси”.

Зміст завдання: Доберіть персонажам музичної казки „Рукавичка” співочі голоси, що відповідають їхнім характеристикам. Як називається колектив виконавців, що виконують музичний твір у складі двох, трьох і більше виконавців.

Аналіз виконання завдання. У визначенні груп виконавців (дует, тріо, ансамбль, хор) всі учні 3-х класів правильно вказали назви груп виконавців, що говорить про гарний рівень володіння знаннями предмета. Добираючи співочі голоси персонажам музичної казки, школярі показали знання як самих назв чоловічих і жіночих голосів, так і їх музичних властивостей: добір голосів відповідав характеристикам і особливостям персонажів казки. Наприклад, Мишку школярі ототожнювали тільки з високим жіночим голосом – сопрано, Жабку – з сопрано, тенором (високі голоси), Зайчик асоціювався з тенором і баритоном, Вовк – з баритоном, а Ведмідь - з басом. Розподіляючи чоловічі і жіночі голоси серед персонажів „Рукавички”, здебільшого третьокласники наділяли жіночими голосами (сопрано, альт) персонажів жіночого роду (хоча зустрічалися й інші варіанти вирішення, наприклад, Жабку, на думку деяких з дітей, мав виконувати тенор), а чоловічими голосами (тенор, баритон, бас) – персонажі чоловічого роду.

Отже, в учнів 3-го класу спостерігається успішне набуття і розвиток *функціональних предметних компетентностей*, зокрема їх умінь не тільки набувати музичні знання на заняттях з мистецтва, а й використовувати їх в нових умовах практичних завдань.

4 клас. Завдання „Музичний карнавал”.

Зміст завдання: Запросіть на музичний карнавал друзів з різних країн і складіть програму концерту з музичних творів. Створіть афішу-запрошення до свята.

Аналіз виконання завдання. Дитячі роботи засвідчили широту мистецьких інтересів молодших школярів, оскільки їх пропозиції стосувалися не тільки мистецьких свят, а й інших заходів, на які учні бажали запросити своїх друзів. Їх тематика виявилася різноманітною. Серед них зустрічалися запрошення на свята чи інші заходи, пов'язані з різними видами мистецтва, а саме: на заняття хореографічного гуртка, у кіно, театр, на виставу, балет, цирк – усього 44 відсотки респондентів. Це говорить про зацікавленість учнів 4-х класів різними видами мистецтва, бажання долучатися до мистецької діяльності і пізнавати нове. На жаль, повної інформації про те, якою мірою школярі активно долучалися до таких мистецьких подій не було, однак, наявність у деяких афішах програми концерту чи структури заходу (наприклад, гуртка бальних танців), свідчило, що учні захоплено займаються мистецькою діяльністю, уявляють її різновиди і проявляють власне ставлення до неї, складаючи програму, добираючи матеріал концерту тощо.

Представлені учнями афіші виявили зацікавлення спортивними заходами та іншими проектами, що частково пов'язані з мистецтвом. Учні запрошували друзів на футбольний матч, на день міста, у зоопарк та навіть на фестиваль вогню.

Аналіз створених школярами афіш виявив, що не всі учні знають, що таке афіша і що саме має бути представлене на ній (назва, зміст заходу, ілюстративний ряд, підібраний відповідно заходу шрифт або шрифти тощо). 52 відсотки учнів просто створили малюнки на певну тематику, зокрема сюжетні.

36% від загальної кількості учнів розмістили на афіші назву заходу і малюнок-ілюстрацію, що найбільш яскраво відображає захід, не уточнюючи при цьому його програми. Назву заходу школярі виписували за допомогою чорно-білих або переважно кольорових великих літер друкованого тексту. Виконані ілюстрації яскраво передали образ самого свята: діти малювали клоунів (запрошення на театральну виставу), балерину (запрошення на балет). Загалом такі учні уявляють, що на афіші мають розміщуватися окрім інформації про свято ще й малюнки-ілюстрації, що налаштовують глядачів і слухачів на відповідний захід і його зміст.

Тільки 12 % дітей відтворили програму свята. Запрошуючи друзів у кіно, школярі пропонували їм після перегляду конкурси, а у афіші зоопарку на учасників чекали фокуси за участю тварин; афіша хореографічного гуртка розповідала про види танців, яким можна навчитися – бальні, народні, класичні, сучасні та містила зображення танцюристів. Саме у таких учнів можна констатувати розвиток і предметних, і частково особистісних компетентностей, зокрема *культурно-дозвіллевих*: учні виявляють здатність до продумування і організації творчої мистецької діяльності у колі однолітків.

Завдання „Створи пісню”.

Зміст завдання: З набору слів створи віршик і придумай до нього мелодію (проспівай з ритмічним супроводом). Приклади рим: нічка-річка-свічка-пічка, дощик-горщик, сонце-віконце.

Аналіз виконання завдання. За словами педагогів-експериментаторів всі учні проявили інтерес до завдання творчого типу, що давало можливість проявити себе у ролі поета і композитора. Використовуючи методичні поради науковців, педагог налаштував учнів на творче вирішення завдання: перед виконанням завдання учні пригадали казку про Незнайка і його пригоди – як персонаж Носова хотів стати художником, музикантом, поетом і що з цього вийшло. Вчитель звертався до дітей з проханням допомогти герою казки і повправлятися у створенні віршів і пісень. Для цього на дошці були написані рими, з якими Незнайко ніби-то ніяк не міг впоратися.

Такий творчий прийом виявився досить вдалим і дав свої позитивні результати: тільки 11,1% обмежилися складанням 4-рядкового вірша, всі інші зробили спробу виразити себе у 8-10-12-ти і навіть у 18-22-рядкових віршах. І хоча маленькі автори використали готові рими, проте художні образи, що втілювалися у віршованих рядках, були яскравими. Так, Ярослав С. образно відтворив картину ночі:

На землю спустилася нічка,
Притихли і гай, і річка.
У хаті засяяла свічка
І котик заліз на пічку.

З прикладу видно, що учень доповнив запропоновані вчителем рими своїми епітетами, які вдало акцентують увагу на головних словах вірша – „річка”, „свічка” і доповнюють їх новими образними деталями.

Вірші учнів характеризувалися різноманітною тематикою і близькими, знайомими, доступними учням зазначеного віку образами, що втілювалися й у назві творів. Наприклад, це і відображення картин природи – „Осінь”, „Нічка у полі”, „Калина наче дівчина”, і поетичні „портрети” людей – „Дідусь”, „Дід і баба”. Окремі учні запропонували вірші на жартівливу тематику, а також вірші, що являли собою історію-казку про дідуся й бабусю, про похід на риболовлю і по гриби. Оригінальний сюжет і досить вдале його вирішення за рахунок самостійного пошуку нових засобів втілення свідчить про високий рівень розвитку *функціональних компетентностей*, що проявилось як у високій мотивації учнів до творчої роботи у мистецькій галузі, так і розвитку образно-асоціативного мислення і уяви, здібностей до імпровізації. І хоча їх виявилось не так багато, однак помітним є уміння таких школярів придумати за наданими словами-римами певний сюжет, художні образи і втілювати їх у творі. Про формування означених компетентностей свідчить і намагання дітей скласти ритмічний малюнок творів, що наближає їх до створення мелодії на вірш. Так, учні підписували під віршованими рядками ритм пісеньки: короткі ноти вони назвали складами „ті”, а довгі – „та”.

Характерно: при виконанні цієї творчої роботи четвертокласники демонстрували прояви розвитку *внутрішньогалузевих компетентностей*, що виявляється у здібності до художнього мислення, а саме: описуючи певний сюжет, частіше образи природи, учні використовували слова-образи, які свідчать про мистецькі асоціації учнів, зокрема про їх „кольорове” бачення – „темна нічка”, „синя річка”, „тепла пічка”, „жаріє свічка”, „яскраве сонце”, „тихе віконце” тощо, а також – надання природним явищам музичних характеристик – „тарабанить дощик”.

Свідченням розвитку *внутрішньогалузевих (художньо-естетичних) компетентностей* є і оформлення дитячих робіт. Учні придумували і рами до них, і додавали до віршів ілюстрації, прикрашали роботи орнаментом. Відчувається, що створені образи школярі бачать як цілісні мистецькі образи і відтворюють їх у комплексі мистецьких засобів.

Цікаво, що учні починають проявляти своє особистісне ставлення до того, що вони пишуть (*культуротворчі компетентності*), до тих подій, які описують, наприклад: змальовуючи і відображаючи свій емоційний стан від спілкування з природою, учні пишуть – „прокидайтесь люди, весело нам буде”. І хоча кількість учнів, що проявили своє особистісне ставлення до ситуації чи події, описаної у вірші, незначна (27, 7%), однак, можна відзначити, що у початковій школі група особистісних компетентностей у сфері мистецтва розпочинає формуватися.

Найбільш повно учні четвертого класу виявили *креативну складову функціональної групи компетентностей*. 22,2% респондентів продемонстрували високу творчу активність, що проявилось у їх бажанні виконати завдання, доопрацьовувати його протягом як наданого часу, так і вдома. Ще один показник потягу до художньо-творчої діяльності – це досить довгі (на нашу думку, для учнів початкової школи) за розміром вірші – до 20-ти рядків. На користь розвитку *креативної і пізнавальної компетентностей* говорить і така особливість, що учні використали не тільки дані їм слова-рими, а й придумали самостійно нові набори, серед яких зустрічаються не тільки іменники, а й дієслова: „вигрівав-проспав”, „шукала-сумувала”. Наприклад, вірш Вероніки В.:

1. Як у темну нічку
Дід лежав на пічці.
Поки боки вигрівав

Весь сніданок він проспав.(2 останні рядки – 2 рази).

2. Вже бабуся із печі

Витягла смачні млинці.

Вже пора обіду –

Діда ще не видно (2 останні рядки – 2 рази).

3. Баба вже шукала,

Дуже сумувала.

А дідусь на печі

Дивовижні бачить сни (2 останні рядки – 2 рази).

Оригінальний сюжет і досить вдале його вирішення за рахунок самостійного пошуку нових засобів втілення свідчить про високий рівень розвитку як мотивації учнів до творчої роботи у мистецькій галузі, так і про образно-асоціативне мислення і уяву, імпровізаційні здібності таких учнів, яких можна віднести до високого рівня розвитку компетентностей у мистецькій галузі, як-от вірш Ганни М.:

1. Нічка в полі нас застала,

Сонця зовсім вже не стало.

Ми не знаєм куди йти.

Гриби тяжко нам нести.

2. Річка, річка, річечка

Нам допомогла.

Вибратись із лісу,

Дійти до села.

3. Гриби на опічок

Всі ми положили.

Затопили пічку

Й гриби посушили.

4. Густий дощик вже пішов,

Намочив травичку.

Горщик з квітами змочив

Й бурякову гичку.

5. Вранці ми проснулисьь,

Коли зійшло сонце.

Листя яблуні шуміло

Й било у віконце.

Характерно, що молодші школярі починають самостійно застосовувати знання з курсу „Мистецтво” в нових умовах. Так, знання щодо музичних форм частина учнів (23,5%) використала у процесі створення віршів, запропонувавши різні варіанти не тільки у одночасній формі, а й у куплетній (3 куплети), і навіть у розгорнутій куплетній формі (куплет-приспів), хоча вимог щодо будь-якої форми втілення вчитель-експериментатор не давав. Помічено, що учні використали окремі слова і будову традиційних українських народних пісень, в яких є заспів і приспів, який виконується як повторення закличних слів, наприклад: „ой, люлі-люлі” тощо. Наприклад, фрагмент вірша Олени Р.:

Калина наче дівчина.

1. На крутому бережку

Росла червона калина.

Одяглася у вбрання

Мов в вінку дівчина.

Приспів: Ой, ля-ля, ой, ля-ля,

У вінку дівчина.

2. Одягну віночок,

Гляну у віконце.

А до мене лагідно

Посміхнулось сонце.

Приспів:

Ой, ля-ля, ой, ля-ля,

Посміхнулось сонце.

Отже, як показали результати дослідження, молодші школярі демонструють значний інтерес до виконання інтегрованих завдань різних типів, розроблених з метою формування системи мистецьких компетентностей, що засвідчили створені ними освітні „продукти” – вірші та віршовані рядки, ритми поспівок, виконані самостійно ілюстрації до віршів тощо.

В цілому можна говорити про достатній рівень розвитку у молодших школярів *функціональної групи компетентностей, зокрема інформаційно-пізнавальних і креативних*, про готовність і здатність учнів

здобувати нові знання шляхом виконання творчих завдань „відкритого” типу. Результати виконання переконують у набутті молодшими школярами первинних навичок творчої діяльності у галузі мистецтва.

У процесі виконання творчих завдань учні починають самостійно об'єднуватися у групи. Так, у процесі роботи 2 учениці класу вдвох склали вірш, обговорювали тему і добирали рими. Результатом сумісної роботи стала пісня куплетної форми з приспівом. Отже, подібні завдання стимулюють школярів спілкуватися навколо мистецьких завдань, що говорить про розвиток у них *соціальних художньо-кооперативних компетентностей*.

Вчителі мистецьких дисциплін.

Беззаперечним свідченням впливу інтегрованого курсу „Мистецтво” не тільки на учнів, а й на самих викладачів мистецьких дисциплін стало підвищення їхньої професійної і особистісної компетентності. Показниками цього є самостійне здобування знань, набуття досвіду у ході семінарів, конференцій, спілкування у групі вчителів-експериментаторів і методистів у межах Всеукраїнського експерименту.

Характерно, що вчителі не залишаються пасивними учасниками експерименту, а самостійно починають займатися творчою педагогічною діяльністю, складають методичні рекомендації до програми „Мистецтво”, розробляють уроки, показують і обговорюють їх на методичних об'єднаннях. Так, вчитель музики Червоненської ЗОШ Сумського р-ну Сумської області розробила зошит з мистецтва, запропонувавши учням самостійно складені кросворди, ребуси, цікавинки, творчі завдання тощо. Їх зміст, форма і рівень подання свідчать про достатньо високий фаховий і творчий рівень самого вчителя. Вчитель образотворчого мистецтва Ахтирської ЗОШ № 3 протягом кількох років викладання курсу „Мистецтво” у школі, використовуючи Інтернет, підбрала до кожного уроку в початковій школі відеоматеріали, що налічують фрагменти фільмів та мультфільмів, відеозаписи балетних, оперних, лялькових та інших вистав, документальні стрічки тощо.

Характерно, що вчителі з великим задоволенням приймають участь у семінарах і конференціях, присвячених обговоренню методичних питань, самі ініціюють проведення круглих столів, знайомлять з результатами своєї роботи та залучають до експериментальної роботи вчителів інших шкіл області, що свідчить про поширення курсу „Мистецтво” у школах області.

Висновки... Таким чином, формувальний експеримент показав, що методика формування базових мистецьких компетентностей у галузі мистецької освіти впливає на розвиток усієї системи компетентностей учнів початкової школи. Цьому сприяє навчання школярів за інтегрованою програмою „Мистецтво” (1-4 кл.) і методика, що формує як окремі складові компетентностей, так і їх комплекс. Опосередковано методика вплинула і на підвищення професійного рівня вчителів мистецьких дисциплін, що викладають курс „Мистецтво” у загальноосвітніх навчальних закладах.

Подальших розвідок у руслі проблеми потребує розробка методик формування базових компетентностей учнів основної і старшої школи засобами різних видів мистецтв – образотворчого, мистецтва хореографії, театру й кіно.

Список використаних джерел та літератури:

1. Інформаційний збірник МОН України. – 2005. – № 31-32.
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : [моногр.] / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – С.251, 431.
3. Рагозіна В. В. Діагностика базових компетентностей молодших школярів засобами музичного мистецтва / В. В. Рагозіна // Таврійський вісник освіти. – Херсон. – 2009. – Ч. 2. – С. 184–190.

Анотація Рагозіна В. В.

Результаты формирования базовых компетентностей младших школьников средствами музыкального искусства

В статье поданы результаты формирования компетентностей младших школьников в сфере искусства по интегрированной программе „Искусство”, представлены типы заданий и анализ их выполнения учащимися, что позволило проследить динамику развития компетентностей в сфере искусства в начальной школе.

Ключевые слова: компетентности в сфере искусства, младшие школьники, музыкальное искусство.

Summary V.V.Ragozina

Results of Forming of the Basic Competence of Primary Pupils by Means of Music Art

The results of forming of artistic competence of primary schoolchildren in the sphere of art on the integrated program „Art” are offered in the article, the types of tasks and analysis of their fulfilment by students are presented, which allowed to trace the dynamics of development of artistic competence at primary school.

Key words: competencies in the sphere of art, primary schoolchildren, musical art.

Дата надходження статті:

„12” жовтня 2009 р.

Дитячі громадські об'єднання як засіб педагогічного впливу на соціальну активність дітей і підлітків

У даній статті розглядається проблема формування громадянських якостей особистості члена дитячого громадського об'єднання як базової основи стимуляції його соціальної активності. Аналізується структура громадянських якостей особистості, методика їхнього формування в процесі діяльності дитячих громадських об'єднань.

Ключові слова: дитячі громадські об'єднання, громадянські якості, соціальна активність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... За останні десятиріччя в житті соціуму відбулися радикальні зміни. Науково-технічний прогрес, інформатизація суспільного життя, новітні технології дозволяють сучасному суспільству свідомо відмовитись від догм і традицій минулого, впливу авторитета старших поколінь, спостерігається нівелювання багатьох духовно-моральних цінностей. Ми всі є свідками трансформації способу життя, перш за все, підростаючого покоління, яке характеризується вибором власного життєвого шляху, наявністю чітко вираженої життєвої позиції, прагненням до самореалізації і самовизначення. У цьому контексті однією із найбільш важливих проблем сучасної педагогіки є проблема соціальної активності молоді, нейтралізації негативних аспектів соціалізації.

Базовою основою соціальної активності є діяльність суспільного спрямування. У створенні типології і структурної моделі діяльності сучасного дитячого громадського об'єднання особливий інтерес викликає систематика діяльності, запропонована М. Каганом [3]. Він, зокрема, стверджує, що людська діяльність може бути визначена як активність суб'єкта, спрямована на об'єкти або інші суб'єкти, а сама людини може розглядатися як суб'єкт діяльності. Звідси стає можливим виокремлення трьох основних елементів діяльності: *суб'єкта, об'єкта і активності суб'єкта*, які можуть виступати у різноманітних формах. Провідне значення мають форми активності суб'єкта. Автор підкреслює, що активність суб'єкта призводить до зміни, трансформації об'єкта або ж зберігає об'єкт у первісному стані. В останньому випадку активність може повернутися до суб'єкта у вигляді знання або інформації про значення цього об'єкта для суб'єкта.

Формулювання цілей статті... У ході дослідження ми спробували виявити та експериментально обґрунтувати взаємозв'язок соціальної активності дітей та підлітків і їхньої участі в діяльності дитячих громадських об'єднань, виявити особливості виховного впливу дитячої спілки на процес формування особистості.

Виклад основного матеріалу... У процесі роботи над зазначеною проблематикою було встановлено, що особливості соціальної активності школярів обумовлені видами діяльності особистості, її соціальною роллю в житті підростаючого покоління, успіхами, самооцінкою та ціннісними орієнтаціями. Це зумовило необхідність уточнення суті поняття „соціальна активність”, під яким ми розуміємо стійке особистісне утворення, що характеризує дитину (підлітка) як соціальну істоту, котра має чітку особистісну спрямованість, володіє певним світоглядом, має власну позицію, взаємодіє з навколишнім світом; водночас це і процес соціальної діяльності, що характеризується інтенсивністю, якістю, новизною, креативністю, успіхом, змістовим наповненням і може відбуватися за певних умов та в певних ситуаціях.

Нами було визначено, що розв'язання багатоаспектної проблеми розвитку соціальної активності дітей і підлітків – членів дитячих громадських об'єднань, потребує комплексного підходу. Враховуючи означене, було проведено проєктивну та організаційно-методичну роботу за відповідними напрямками: визначено й охарактеризовано зазначену категорію дітей і підлітків як суб'єкт соціально-педагогічної роботи; виявлено особливості соціокультурного середовища дитячого громадського об'єднання як потенційної об'єктивної соціально-педагогічної умови для розвитку соціальної активності членів дитячих організацій.

У процесі дослідження була здійснена спроба виявити сутність і показники рівня соціальної активності дітей і підлітків – членів дитячих громадських об'єднань, обґрунтувати ідею дитячого громадського об'єднання як способу педагогічного впливу на стимулювання соціальної активності дітей і підлітків, визначити шляхи соціально-педагогічного розвитку і реалізації соціальної активності членів дитячих спілок.

Незважаючи на те, що в наявності є різні підходи до осмислення змісту поняття „дитяче громадське об'єднання”, точки зору багатьох дослідників в основному співпадають. Так, І. Валгаєва дає таке трактування сутності зазначеного поняття: „Дитяче об'єднання – це різновид малої групи, яка функціонує як соціальна організація, для неї характерною є довільна організаційна структура, демократична ієрархія у взаємозв'язку „дорослий-дитина” і активні особистісні соціальні відносини, що реалізуються відповідними ролями, зміст яких формує взаємодія всередині групи” [1, с.50]. Г. Сабітова

розглядає дитяче громадське об'єднання „як форму дитячого руху, якому властиві основні риси, характеристики дитячого руху” [5, с.39].

В останні роки ми стали свідками активізації процесу розвитку і становлення дитячого руху в Україні та Росії, що робить актуальним проблему його дослідження. Однією із важливих проблем є питання про пріоритети в організації діяльності дитячого громадського об'єднання. Зокрема, відомий російський дослідник дитячого руху А. Кіріпичник пропонує орієнтуватися на такі:

- самореалізація як смисл включеності особистості в духовно-організаційну структуру об'єднання;
- самоорганізація як механізм, що лежить в основі створення дитячого об'єднання;
- самодіяльність як спосіб існування об'єднання;
- самоуправління як засіб, що забезпечує функціонування об'єднання;
- соціальна реальність як змістовне джерело організованої дитячої самодіяльності і сфера реалізації дитячої активності;
- партнерська і товариська одночасно функція дорослих, що несуть відповідальність за педагогічні наслідки організованої дитячої самодіяльності;
- наростаюча включеність дітей в суспільні відносини як спосіб становлення особистості в дитячому об'єднанні [6, с.79].

Різноманітне спілкування і діяльність у колі ровесників – це одна із важливих сфер самореалізації сучасних підлітків. Підліткова субкультура народжує свою систему цінностей, особливий тип мислення, специфічні поведінкові моделі, які не завжди зрозумілі дорослим. Всередині дитячо-підліткового співтовариства, на думку О. Волохова, народжується:

1. Культура міжособистісних відносин і спільної діяльності.
2. Гармонізація індивідуальних і колективних інтересів.
3. Досвід самоуправління і демократичних форм поведінки.
4. Досвід турботи і милосердя по відношенню до інших людей.
5. Потреба в апробації різних соціальних ролей і позицій.
6. Цивілізовані форми захисту своїх прав та інтересів [2, с.69].

Зазначені позиції кожний підліток – член дитячого громадського об'єднання, – як правило, відчуває на собі, бере участь в їх виникненні та існуванні. Ми вважаємо, що ефективне функціонування дитячого громадського об'єднання можливе при дотриманні таких умов. Це:

- самовираження особистості дитини;
- самоорганізація дітей і підлітків у колектив;
- самодіяльність як один із найважливіших способів існування дитячого громадського об'єднання;
- самоуправління як умова функціонування дитячої спілки;
- участь у роботі дитячої організації молодих людей і дорослих;
- соціальна сфера як джерело дитячої самодіяльності і сфери реалізації дитячої активності;
- включеність дітей в суспільні відносини як спосіб становлення особистості.

Зазначені умови ми розглядаємо як базову основу успішного функціонування дитячого громадського об'єднання і водночас як умови реалізації основоположних характеристик дитячого громадського об'єднання. Не менш важливо враховувати і принципи, якими необхідно керуватися соціальному педагогу при допомозі ініціаторам створення дитячої спілки. Це:

- принцип добровільності – тільки на його основі можливе об'єднання дітей і підлітків у єдину організовану структуру;
- принцип рівноправності – всі члени об'єднання мають рівні права і обов'язки;
- принцип самоуправління – діяльністю об'єднання керують виборні органи;
- принцип законності – відповідність діяльності спілки чинному законодавству;
- принцип моральності – вся діяльність спілки повинна носити моральний характер, мати гуманістичну спрямованість;
- принцип гласності – публічність діяльності при обліку пропозицій всіх, хто є в об'єднанні.

Визначений методологічний підхід до процедури створення і діяльності дитячих громадських об'єднань, вимагає і нових підходів до стимулювання соціальної активності їхніх членів. Ми вважаємо, що провідним серед них є особистісно орієнтований підхід, який включає послідовне ставлення до члена об'єднання як до особистості, майбутнього громадянина. Оформлення зазначеного підходу можливе на підставі таких принципів. Це:

- гармонізація загальнолюдських і реальних соціальних цінностей в організації життєдіяльності дітей та підлітків;
- самореалізація дітей і підлітків у дитячому громадському об'єднанні;
- включеність дітей і підлітків в реальні соціально значущі відносини;
- взаємозв'язок педагогічного керівництва з боку соціального педагога і дитячого самоуправління.

Виходячи із зазначеного і взявши за основу системний підхід, ми можемо визначити етапи перетворення дитячого громадського об'єднання в колектив і запропонувати технологію роботи даної

спілки по стимуляції соціальної активності її членів. Включеність підлітків в ці процеси забезпечує результативність розробленої нами методики. Аналізуючи праці дослідників дитячого руху (Л. Борисова, І. Валгаєва, Т. Вернигорова, О. Волохов, Л. Легошина, М. Окаринський, Н. Онищенко, Л. Ярова та ін.) та враховуючи результат власного дослідження, ми пропонуємо такі етапи перетворення дитячого громадського об'єднання в колектив:

1. Створення ініціативної групи. Вона повинна складатися із підлітків, молодих людей та дорослих. Зазначена група повинна розробити проект статуту і визначити основні напрямки роботи майбутнього об'єднання.

2. Діагностування проблеми. Необхідно пам'ятати, що будь-яке об'єднання – це лише метод для вирішення проблем, які хвилюють дітей та підлітків. У цьому зв'язку організаторам даного формування необхідно визначитися з послідовністю своїх дій і з пріоритетами. Для цього потрібно відповісти на такі запитання:

Які проблеми ви будете прагнути вирішити з допомогою дитячого громадського об'єднання?

Яка організаційно-правова форма об'єднання буде для вас оптимальною?

Який механізм і послідовність етапів створення дитячого громадського об'єднання необхідно обрати?

3. Спільне планування. Ініціаторам створення об'єднання необхідно визначитися і спланувати систему заходів, що в підсумку і повинно привести до створення дитячого формування. У цьому процесі повинна бути задіяна вся робоча група. Система заходів по створенню дитячого громадського об'єднання може складатися із заходів різної спрямованості, здійснюваних із загальною метою – створення колективу, стимуляції соціальної активності членів об'єднання.

4. Створення органів самоуправління в дитячому громадському об'єднанні, до якого повинні увійти представники ініціативної групи.

5. Проведення установчих зборів. На цьому зібранні членами об'єднання приймається статут, визначаються основні напрямки діяльності, затверджується структура і керівні органи дитячої спілки.

6. Розробка і прийняття поточного плану роботи дитячої організації. Для подальшого планування роботи об'єднання необхідно визначити його місію, стратегічну мету, тактичні завдання, розробити план конкретних акцій і заходів.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що включеність підлітків у діяльність дитячого громадського об'єднання сприяє піднесенню їхньої соціальної активності, формуванню громадянських якостей, допомагає на практиці відчувати принципово інший рівень взаємодії із молодими людьми та дорослими (головним чином із соціальними педагогами). Поряд з тим лідерам дитячого громадського об'єднання та соціальним педагогам необхідно пам'ятати, що:

1. Будь-яке громадське об'єднання за своєю природою є нестабільним; для нього характерною є неформальна структура міжособистісних відносин, несподівані ініціативи рядових членів, відсутність чітко визначеної діяльності прагматичного характеру з відповідним результатом.

2. Будь-яке громадське об'єднання є відкритою системою соціальних стосунків із зовнішнім оточенням, воно інтенсивно взаємодіє із соціумом, що є одним із чинників соціальної активності його членів.

3. Зовнішнє середовище відіграє дуже важливу роль у діяльності дитячого громадського об'єднання, тому пріоритети в його роботі визначаються саме зовнішніми чинниками. Набуває сили і стабільності те об'єднання, яке адекватно реагує на зміни в суспільних відносинах, контактує з іншими суб'єктами процесів соціалізації і соціального виховання підлітків.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що соціальна активність підлітків-членів дитячих громадських об'єднань в значній мірі залежить від корпоративної філософії його членів, яка в свою чергу є складовою частиною „корпоративної культури” і яка, власне кажучи, визначає:

- головну мету об'єднання, робить її чіткою і ясною для всіх членів;
- основні завдання, які необхідно вирішувати для досягнення поставлених цілей;
- основні духовно-моральні цінності об'єднання, забезпечує їх сприйняття і засвоєння всіма членами дитячої спілки;
- розробку норм поведінки, стандарти дій в тих чи інших ситуаціях;
- розробку і впровадження власних традицій, обрядів, ритуалів;
- створення символіки об'єднання.

Процес розвитку соціальної активності підлітків тісно пов'язаний з процесом формування громадянських якостей членів дитячих громадських об'єднань. Їхня сукупність трактується нами як громадянська вихованість, що, на нашу думку, і є базовою основою прояву соціальної активності підлітків.

Громадянську вихованість ми розглядаємо як єдність сформованих у молодій людини сукупності якостей, що характеризують її ставлення до суспільства, держави, до оточуючих людей. Зазначені види ставлень в цілому відображаються в певній сукупності громадянських якостей. У якості останніх ми визначили: *громадянський обов'язок, громадянську відповідальність, громадянську совість,*

громадянську активність, повагу і сприйняття прав та обов'язків громадянина, громадянську свідомість, потребу в громадянських вчинках і діях, повагу до законів держави, почуття патріотизму, адекватне ставлення до справ держави і до власних справ, почуття особистої свободи, громадянську гідність, політичну культуру, єдність громадянської свідомості і поведінки.

Кожна із зазначених громадянських якостей знаходить своє відображення у процесі їхнього прояву. Так громадянський обов'язок ми розуміємо як усвідомлене виконання вимог держави до своїх громадян.

Громадянська відповідальність у реалізації членами дитячих громадських об'єднань – це усвідомлення і розумне використання своїх прав і обов'язків; усвідомлення обов'язку і його здійснення; розуміння відповідальності за наслідки своєї соціальної поведінки.

Громадянська совість як особистісна якість характеризує перехід знань в специфічні громадянські переконання; ступінь співпадіння громадянських вимог зі сторони суспільства і держави з нормами, прийнятими особистістю; совість особистості як регулятор соціальної активності.

Громадянська активність розглядається нами як синонім соціальної активності; прояви громадянської активності є наслідком відповідного рівня ціннісних орієнтацій і сформованих мотивів включення у діяльність соціального спрямування.

Значне місце в структурі розвитку соціальної активності особистості належить формуванню відповідального ставлення до виконання обов'язків громадянина. Це знаходить своє відображення у знанні прав та обов'язків громадянина; усвідомленню їх єдності; активній реалізації через поважне ставлення до них і сприйняття.

Вагоме місце в структурі формування громадянських якостей належить громадянській свідомості. Цю якість ми розглядаємо як знання об'єктивних закономірностей взаємовідносин в системі суспільство-держава-особистість (прав і обов'язків, основних свобод, норм поведінки тощо).

У процесі формування експерименту певне місце зайняло формування потреби у громадянських вчинках і діях. Дану потребу ми розглядаємо як поєднання суспільних і особистих інтересів; подолання егоїстичних прагнень.

Регулярна участь у загальнодержавних святах формує повагу до держави і її законів. Це доповнюється різними бесідами, лекціями в ході яких члени дитячих громадських об'єднань вивчають закони держави, усвідомлюють наслідки їх порушення.

Однією із пріоритетних складових в процесі соціального виховання є виховання почуття патріотизму. Його ми вважаємо почуттям, що найактивніше виражає відношення молодої людини до свого народу і Батьківщини.

Співвідношення суспільних і особистісних мотивів діяльності завжди було дискусійним і складним. Вважаємо, що в ході діяльності дитячого громадського об'єднання діти і підлітки вчаться адекватно їх поєднувати, формувати особистісне відповідальне ставлення до державних справ і власних обов'язків.

Висновки... Таким чином, спрямування діяльності дитячого громадського об'єднання на розвиток соціальної активності своїх членів розуміється нами як цілеспрямований, спеціально організований процес формування стійких громадянських якостей особистості через залучення її у специфічну діяльність суспільно-громадянського спрямування.

Особливістю і специфікою сучасного дитячого громадського об'єднання є надання дітям і підліткам необхідних умов для розвитку моральних і духовних здібностей в практичній діяльності. Його діяльність заснована на визнанні пріоритетності загальнолюдських цінностей, які дають можливість задовольняти потреби соціального суб'єкта у спілкуванні, соціальному визнанні, у самоактуалізації, в пізнанні тощо.

Дитяче громадське об'єднання розглядається нами як особливе соціально-педагогічне формування дітей, молодих і дорослих людей, що об'єдналися на добровільній основі для реалізації індивідуальних і соціальних потреб, простір життєдіяльності дітей та підлітків, у якому вони набувають досвід соціальних дій, громадянської поведінки. Це чудова лабораторія проектування підлітком своєї долі; ефективний спосіб педагогічного впливу на дітей і підлітків, формування у них якостей, необхідних майбутньому громадянину.

Розроблена нами методика формування громадянських якостей особистості як базова основа стимуляції її соціальної активності включає чотири блоки:

- визначення мети діяльності (ближні, середні і перспективні цілі громадянського виховання);
- планування діяльності з виховання громадянських якостей підлітків;
- комплекс методів і прийомів виховання громадянських якостей;
- корекція процесу виховання громадянських якостей.

Результати теоретичного дослідження привели до необхідності виділення таких педагогічних умов, при яких зазначена методика буде успішно функціонувати і розвиватися. До таких умов відносяться:

- включення підлітків в процеси створення, структурного оформлення і організації діяльності дитячого громадського об'єднання;

- створення у дитячих громадських об'єднаннях виховуючого середовища, яке сприяє розвитку мотивації до діяльності з формування громадянських якостей і самовиховання підлітків у зазначених об'єднаннях;

- діагностичне забезпечення методики виховання громадянських якостей підлітків в дитячих громадських об'єднаннях.

Отже, діяльність дитячого громадського об'єднання ми розглядаємо як цілісну систему, метою функціонування якої є сприяння гуманістичному розвитку особистості. Зміст діяльності дитячих громадських об'єднань визначається метою і спрямованістю цієї діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Валгаева И. А. Становление и развитие взаимоотношений взрослых и детей в общественных объединениях : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Валгаева Инна Александровна. – М., 1994. – 183 с.
2. Волохов А. В. Вариативно-програмный подход к социализации личности ребёнка в детских организациях : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Волохов Алексей Васильевич. – Казань, 1992. – 183 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. // Опыт системного анализа. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Карпенко О. Г. Соціальне становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Карпенко Олена Георгіївна. – К., 1999. – 191 с.
5. Сабитова Г. В. Психолого-педагогические аспекты деятельности детских общественных организаций в современных условиях : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Сабитова Галина Валентиновна. – М., 1992. – 209 с.
6. Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде : [в 2 ч.] / сост. и ред. Т. В. Трухачёва, А. Г. Кирпичник. – М. : ТПКА, 2000. – Ч. 1. – 240 с.
7. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харченко Сергей Яковлевич. – М., 1993. – 334 с.

Аннотация

Л.И.Романовская

Детские общественные объединения как способ педагогического влияния на социальную активность детей и подростков

В этой статье рассматривается проблема формирования гражданских качеств личности члена детского общественного объединения как базовой основы стимуляции его социальной активности. Анализируется структура гражданских качеств личности, методика ихнего формирования в процессе деятельности детских общественных объединений.

Ключевые слова: *детские общественные объединения, гражданские качества, социальная активность.*

Summary

L.I.Romanov's'ka

Non-Governmental Children's Organizations as a Means of Pedagogical Influence on the Social Activity of Children and Teenagers

The article deals with the problem of forming of sivil qualities of the members of the non-governmental children's organization as a basic of social activity stimulation. The structure of sivil characteristics of a personality, methods of their formation in the process of work of the children's organization has been analyzed.

Key words: *non-governmental children's organizations, sivil skills, social activity.*

Дата надходження статті:

„22” вересня 2009 р.

УДК 371.134+785.6 (045)

М.Ф.РУЖИЦЬКА,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Психологічна підготовка майбутнього вчителя музики до концертних виступів як спосіб удосконалення виконавської майстерності

У статті розглянуто динамічну структуру особистості музиканта-виконавця, проаналізовано і систематизовано виконавські проблеми, характерні для музикантів різних типів темпераменту. Запропоновано декілька методичних прийомів подолання негативних форм естрадного хвилювання, які можуть допомогти молодим виконавцям різних фахів, безпосередньо і майбутнім вчителям музики, у психологічній підготовці до концертних виступів, що сприятиме удосконаленню їх музично-виконавської майстерності.

Ключові слова: *психологічна підготовка, виконавська майстерність, майбутній вчитель музики, концертні виступи, сценічне хвилювання, сценічний стан.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Збереження духовності української нації потребує підготовки нової генерації вчителів музики, педагогів-музикантів ХХІ століття, спроможних залучити молодь до глибокого пізнання і художнього спілкування з музичним мистецтвом.

Рівень професійної кваліфікації вчителя музики особливо яскраво виявляється на етапі організації слухання школярами „живої” музики, коли синтез педагогічного і виконавського компонентів діяльності

вчителя дозволяє досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість, сприяє творчій взаємодії вчителя із учнями [7, с.6].

За умови власноручного виконання музичного твору майстерність учителя музики, окрім педагогічного, має виконавський аспект, адже процес втілювання художньої ідеї у реальному звучанні потребує особистісної участі педагога-музиканта.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Практика багаторічної педагогічної роботи показала, що в процесі удосконалення виконавської майстерності майбутніх вчителів музики особливо серйозною є проблема їх психологічної підготовки до концертних виступів. Адже саме через вплив негативних форм сценічного хвилювання більшість студентів недосконало володіють собою і музичним інструментом під час виступів на естраді. Ґрунтовне з'ясування проблеми психологічної підготовки виконавця до концертних виступів містять дослідження у галузі теорії та історії музичного виконавства (В.В.Белікова, Л.А.Баренбойм, І.М.Коган, Г.Г.Нейгауз, С.І.Савшинський, С.Є.Фейнберг, тощо) і музикознавства (Б.В.Асаф'єв, Ю.А.Кремльов, Г.М.Падалка, О.М.Щолокова та інші).

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що рекомендації щодо психологічної підготовки будь-якого виконавця, в тому числі і студентів-музикантів педагогічних вузів, до концертних виступів до сьогодні не систематизовані і не об'єднані в самостійний розділ фахової методики. Ця проблема також не знайшла у повному обсязі відображення в Програмі курсу методики навчання гри на фортепіано та Програмі інтегрованого курсу „ОМІ” (фортепіано).

Зазначимо, що автор даної статті за фахом є викладачем класу фортепіано, однак, вважає, що аналіз і систематизація виконавських проблем, характерних для музикантів різних типів темпераменту, а також сукупність декількох методичних прийомів, запропонованих для подолання негативних форм сценічного хвилювання, можуть бути корисними як музикантам різних виконавських спеціальностей, так і студентам педагогічних вузів в процесі всіх видів їх виконавської діяльності (співу, диригування, гри на різних музичних інструментах).

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – проаналізувати і систематизувати виконавські проблеми, що є характерними для музикантів різного типу темпераменту, а також запропонувати сукупність декількох методичних прийомів, які б сприяли подоланню негативних форм сценічного хвилювання, притаманного не лише студентам-музикантам педагогічних вузів, але й виконавцям різних музичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу... Деякі музиканти розглядають сценічний стан виконавця як наслідок особливостей його нервової системи та рекомендують виконавцям, що страждають від шкідливих форм естрадного хвилювання, аутосугестивні вправи, запозичені із спортивної психології [6, с.73].

Адже передстартове хвилювання спортсмена і сценічне хвилювання будь-якого виконавця мають багато подібних рис. Але те загальне, що їх об'єднує, не розповсюджується на глибинні особливості професійної діяльності. Деякі піаністи бажаючи набутти здатності виконати музичний твір без помилок в будь-якому стані організму, застосовують в репетиційній роботі систему спеціальних вправ, запозичених із спорту. Перед початком репетиції вони виконують повороти коло осі, роблять стрибки з присіданнями, а після цього намагаються виконати музичний твір у стані фізичної й емоційної напруги.

Не вважаю, що такого роду вправи можуть сприяти високому художньому результату. Адже музиканту значно важливіше тренувати стійкість до тих психічних перешкод, які характерні для виконавської діяльності. І зовсім неприпустимими є такі поради спортивних психологів для вокалістів і духовиків.

Деякі музиканти стверджують, що перед виступом корисні самонавіювання і аутотренінг. Досвід показує, що це не заважає, а іноді й допомагає.

Відомий музикант-виконавець Д.Д.Благой вважає, що особливості того чи іншого сценічного стану визначаються не стільки властивостями нервової системи, скільки інтелектуально-творчими якостями особистості. На його думку, головні „ліки” від згубних наслідків шкідливих форм естрадного хвилювання полягають в „осмисленні величі музики, в почутті глибокої пошани до композитора” [2, с.64]. Але схиляння перед прекрасною музикою та її творцем також не завжди звільняють виконавця від страху перед можливими помилками.

Не існує двох виконавців, які б зазнавали однакового психологічного стану в момент виходу на естраду. Один боїться забути текст, інший збентежений емоційною атмосферою в аудиторії слухачів, дехто перебільшує свої реальні естрадно-виконавські можливості, а хтось відчуває стан творчого підйому тощо.

Неможливо пояснити виникнення того чи іншого сценічного стану виконавця, зважаючи тільки на особливості нервової системи, або тільки на інтелектуально-творчі якості. Необхідно враховувати всі сторони динамічної структури особистості.

Розробкою динамічної структури особистості займалось багато психологів [1, с.88; 5, с.43; 4, с.16].

Найбільшого визнання здобула концепція К.К.Платонова, відповідно до якої всі особливості кожної особистості вкладаються в чотири підструктури, узагальнено названі автором – досвід, психічні процеси, біопсихічні якості [8, с.32]

Динамічна структура особистості музиканта може також складатися із чотирьох підструктур і виглядати наступним чином:

1. Психологічна установка на потребу в музично-виконавській діяльності.

2. Творчий досвід виконавця, його професійні знання.

3. Особливості психологічних процесів (виконавська увага, воля, слухові уявлення, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження).

4. Типологічні особливості вищої нервової діяльності, темперамент.

В даній статті зосередимось на більш детальному аналізі четвертої підструктури – „типологічні властивості вищої нервової діяльності, темперамент”.

У музично-виконавській діяльності спостерігається така закономірність: музиканти, які мають сильний неврівноважений тип нервової системи, частіше ніж інші відчувають сценічний стан, що нагадує „передстартову лихоманку”. Виконавці з сильною інертною системою вищої нервової діяльності частіше впадають в стан творчої апатії. Складніше за інших долають нездорові форми сценічного хвилювання музиканти зі слабким типом нервової системи.

На думку автора, у музичному виконавстві досягти успіху можуть люди з будь-яким типом вищої нервової діяльності. До прикладу, якщо виконавська діяльність музиканта зі слабким типом темпераменту постійно спрямована на переборювання і подолання негативних властивостей психіки, то з часом його нервова система пристосовується до умов творчої роботи. Отже, тип темпераменту не є визначальним фактором в музично-виконавській діяльності.

Відомо, що у кожного музиканта свій власний неповторний стиль роботи над твором. Одному при вивченні нотного тексту необхідно більше уваги приділяти проблемі ритму, іншому необхідно стежити за якістю звуку, третій багато часу витрачає на заучування нотного тексту напам'ять тощо. Існують виконавці, які під час репетицій довго працюють над ліричними частинами твору, інші більше уваги приділяють тренуванню у виконанні вольових інтонацій. Отже, у кожного свої проблеми і складнощі:

1. Виконавці-сангвініки. Емоційне домінує над раціональним. Працюють нерівномірно – перед виступом багато, з захопленням, після виступу – навпаки. Добре адаптуються до незвичних умов роботи. Сценічні невдачі переживають відносно легко.

2. Виконавці-флегматики. У них відносно небагата шкала динамічних відтінків. Вони нерідко недостатньо артистичні у виконанні. Іноді вони уповільнюють темп. Не виявляють ініціативу в організації своїх виступів. Спираються на попередньо напрацьовані виконавські навички. Працюють методично, спокійно. Менше за інших підпадають під вплив негативних форм естрадного хвилювання.

3. Виконавці-холерики. При вивченні творів їм важко досягати єдності емоційного і раціонального. У виконавській інтерпретації виявляється вольове начало, гра на інструменті вирізняється високим артистизмом, виразністю. Можуть при виконанні прискорювати темп, скорочувати паузи, довгі тривалості. Важко переживають сценічні невдачі.

4. Виконавці-меланхоліки. Уважно відпрацьовують деталі виконавської інтерпретації, але їм нерідко недостає масштабності мислення, артистичної свободи, творчої сміливості. Повільно адаптуються до незвичних умов роботи. Особливо важко страждають від негативних форм сценічного хвилювання. Сценічні невдачі переживають дуже хворобливо.

Відомо, що в чистому вигляді темпераменти зустрічаються відносно рідко, до того ж щоденне розв'язання подібних виконавських проблем, постійне виконання однакових творчих задач поступово змінює психіку людини на краще.

Отже, універсальних „рецептів” на подолання негативних форм сценічного хвилювання не існує. Обираючи ті чи інші форми психологічної підготовки, необхідно враховувати індивідуальні особливості психіки виконавця. Успіх досягається значно легше, якщо виконавець знає і враховує структуру сторін особистості, які формують сценічний стан.

Для удосконалення виконавської майстерності майбутніх вчителів музики можна запропонувати такі методичні прийоми психологічної підготовки до концертних виступів:

- музиканти, котрі під час концертного виступу не можуть зосередитися на творчих завданнях, потребують самонавіювання;

- музиканти, котрі панічно бояться випадкових помилок, мають зрозуміти, що оцінювати художника необхідно за його досягненнями, а не за промахами і недоліками;

- музиканти, у яких перед виходом на сцену згасає інтерес до виступу, мають оберігати свої фізичні і духовні сили;

- і, зрештою, музикантам, які губляться в емоційній атмосфері слухацької аудиторії, можна запропонувати особливий прийом психологічної підготовки [3, с.58-59]: дуже корисно на репетиціях силою уяви перенести себе на естраду, навіяти собі стан творчого хвилювання, свята, і в цьому стані

виконати програму, не аналізуючи своє самопочуття під час гри. Зрозуміло, що така репетиція можлива лише за умови досконалого оволодіння музичним твором.

Відтак, розуміння таких істин може значно полегшити психологічну підготовку до виступу на естраді студентів-виконавців.

Зазначимо, що для самостійного визначення слабких сторін своєї творчої індивідуальності і вибору найбільш корисних для себе методичних прийомів психологічної підготовки до концертного виступу, необхідно володіти методико-психологічними знаннями і значним педагогічним досвідом.

Висновки... На нашу думку, розробка динамічної структури особистості музиканта-виконавця, аналіз і систематизація виконавських проблем і труднощів, характерних для музикантів різних типів темпераменту, рекомендація декількох методичних прийомів подолання негативних форм естрадного хвилювання допоможуть молодим виконавцям різних фахів, безпосередньо і майбутнім вчителям музики, у психологічній підготовці до концертних виступів, що сприятиме удосконаленню їх музично-виконавської майстерності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ананьев В. Г. Человек как предмет познания / В. Г. Ананьев. – Л., 1968. – С.88.
2. Благой Д. Д. О музыке... вне музыки / Д. Д. Благой // Советская музыка. – 1972. – №5. – С.64.
3. Барунбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Барунбойм. – Л., 1974. – С.52.
4. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М., 1961. – С.174-175.
5. Ковалёв Г. М. Психология личности : [3-е изд.] / Г. М. Ковалёв. – М., 1970. – С.43.
6. Петрушин В. И. Артистизм – это и тренировка! / В. И. Петрушин // Советская музыка. – 1971. – №12. – С.73.
7. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. В. Мостова. – Луганськ, 1998.
8. Платонов К. К. Психология : [учеб. для инж.-пед. работн.] / Платонов К. К., Голубев Г. Г. – М., 1977. – С.32.

Аннотация

М.Ф.Ружицкая

Психологическая подготовка будущего учителя музыки к концертным выступлениям как способ усовершенствования исполнительского мастерства

В статье рассмотрена динамическая структура личности музыканта-исполнителя, проанализированы и систематизированы исполнительские проблемы, характерные для музыкантов разных типов темперамента. Предложено несколько методических приемов преодоления негативных форм эстрадного волнения, которые могут помочь молодым исполнителям различных специальностей, непосредственно и будущим учителям музыки в психологической подготовке к концертным выступлениям, что будет способствовать усовершенствованию их музыкально-исполнительского мастерства.

Ключевые слова: *психологическая подготовка, исполнительское мастерство, будущий учитель музыки, концертные выступления, сценическое волнение, сценическое состояние.*

Summary

M.F.Ruzhyts'ka

Psychological Preparation of the Future Teacher of Music to Concert Performing as a Means of Masterly Performance Improvement

The dynamic structure of a musician-performer personality is studied in the article, performing problems characteristic to musicians of different temperaments are also systematized and analyzed. Some methodical ways of negative forms of stage agitation overcoming, being able to help young performers of different specialities including future teachers of music in psychological preparation to concert performing, which will benefit the improvement of their music-performing proficiency, are offered.

Key words: *psychological preparation, masterly performance, future teacher of music, concert performing, stage agitation, stage state.*

Дата надходження статті:

„23” листопада 2009 р.

Теоретичні аспекти проблеми визначення навчальних досягнень учнів на уроках музики в загальноосвітніх школах

У даній статті розкрито сутність визначення навчальних досягнень учнів у контексті широкого поняття „контроль”. Визначено функції, види та форми перевірки в процесі контрольно-оцінювальної діяльності на уроках музики в загальноосвітніх школах.

Ключові слова: *контроль, перевірка, діагностика, оцінка, визначення навчальних досягнень учнів.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Створення суверенної Української держави спонукає до змін усіх сторін нашої дійсності, в тому числі і в системі освіти. Основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти мають стати педагогічні працівники. Без удосконалення їх професійної підготовки соціальні зміни не забезпечать якісних перетворень у системі освіти. У зв'язку з цим у Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) серед основних шляхів реформування освіти особливу увагу приділено підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищенню їх професійного та загальнокультурного рівня.

Перевірка якості виконаних школярами навчальних завдань, наявність у вчителя інформації про стан засвоєння програмового матеріалу, рівень знань, умінь та навичок учнів – актуальні питання для сучасної загальноосвітньої школи. Але в технологічному плані вони найменш розроблені. Головним завданням контролю, на жаль, залишається нагромадження оцінок, що призводить до формалізму в навчанні. Це пояснюється недостатньою підготовкою вчителів до виконання контролюючої функції, слабким володінням технологією і технікою забезпечення ефективності контролюючої діяльності.

Отже, одним із аспектів загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя музики є його дидактична підготовка.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемі визначення навчальних досягнень учнів присвячено чимало вагомих досліджень представників гуманістичної психології (Ш.Амонашвілі, І.Бех, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.), фахівців у галузі дидактики (Ю.Бабанський, В.Бондар, Н.Волкова, В.Оніщук, І.Підласий, О.Савченко, М.Соловей, М.Фіцула, А.Хуторської та ін.). Проблема контрольно-оцінювальної діяльності розглядалась у працях, присвячених змісту освіти (С.Гончаренко, В.Краєвський, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, В.Ледньов) і педагогічним технологіям (В.Безпалько, В.Євдокимов, О.Пехота, І.Прокопенко, Г.Селевко, С.Сисоева та ін.); коротко висвітлюється у підручниках і навчальних посібниках із педагогіки, дослідженнях із порівняльної педагогіки (О.Галус, Л.Гриневиц, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Шапошнікова та ін.). Проте проблема засадничих орієнтирів контрольно-оцінювальної діяльності ще не достатньо вивчена і теоретично обґрунтована.

Аналіз літератури з музичного виховання свідчить, що проблема оцінювання на уроках музики не розв'язана повною мірою й досі, хоча теоретичні й практичні здобутки в цій галузі складають передумови для її наукової розробки. Так, окремі теоретичні положення проблеми оцінки на уроках музики розглядали Е.Абдулін, Ю.Алієв, О.Апраксіна, А.Болгарський, Л.Горюнова, Л.Масол, О.Ніколаєва, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, М.Семко та ін. У дослідженнях визначались основні методи та засоби діагностики, розроблялися критерії, вказувалося на залежність форм перевірки й оцінювання результатів навчання від предметної специфіки, зокрема від особливостей дисциплін художньо-естетичного циклу. Визначено, що музична культура транслюється та опановується в процесі музичної освіти школярів, яка має на меті розвиток особистісно позитивного ставлення до цінностей музичного мистецтва шляхом набуття конкретних знань та вмінь, необхідних для повноцінного сприймання, розуміння та відтворення художніх образів а також здатності до самореалізації в художньо-творчій діяльності. Дослідницею М.Семко теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему оцінювання результатів музичної освіти учнів основної школи в контексті особистісно орієнтованої парадигми виховання. Разом з тим, поза увагою науковців залишаються методи перевірки на уроках музики, не здійснена їх систематизація, досі не з'ясовані та не обґрунтовані основні принципи, педагогічні умови діагностики та фактори, що впливають на вибір методів контролю, не розроблені концептуальні засади визначення навчальних досягнень учнів та критерії їх ефективності.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз теоретичних підходів до розкриття проблеми визначення навчальних досягнень учнів на уроках музики в загальноосвітніх школах.

Виклад основного матеріалу... Важливим, невід'ємним та органічним структурним компонентом навчального процесу у загальноосвітній школі, зокрема на уроках музики, був і залишається контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Традиційно під поняттям „контроль” (франц. *controle* – перевірка) розуміють постійний нагляд, спостереження і перевірку успішності знань учнів з метою отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес [3, с.406]. У широкому розумінні термін **контроль** означає виявлення, вимірювання та фіксацію результатів у вигляді оцінного балу. Саме тому, основними компонентами контролю як родового поняття є: *перевірка* – виявлення рівня знань, умінь і навичок або процес контролю; *оцінювання (оцінка)* – вимірювання та встановлення рівня знань, умінь та навичок, і *облік* – документальна фіксація результатів оцінювання у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику, таблиці, відомостях тощо [15, с.192; 1, с.477].

В дидактиці і методичній літературі термін *перевірка* вживається у вузькому значенні як методичний прийом, у зв'язку з оцінкою результатів того чи іншого завдання, або – складова контролю. Так, О.Я.Савченко вважає, що терміни *контроль* і *перевірка* треба вживати як синоніми, оскільки перевірки „більше властиві навчальні функції, а контроль спрямований, як правило, на виявлення рівня засвоєння учнями вже вивченого матеріалу і проводиться здебільшого вчителем” [12, с.122].

У сучасній дидактиці контроль чи перевірку результатів навчання трактують як **педагогічну діагностику** [4, с.10; 17, с.403; 10], де „контролювання, оцінювання знань, умінь тих, хто навчається, включаються в діагностування як необхідні складові частини” [10, с.544]. Діагностика освітньої діяльності за А. Хуторським, що має на меті з'ясування динаміки освітніх змін, охоплює *контроль, перевірку, оцінювання, аналіз і рефлексію* [7, с.9].

Об'єктом контролю в навчанні є знання, уміння та навички учнів, досвід їхньої творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [8, с.183].

Якщо контроль і перевірка побудовані правильно, вони сприяють своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів; повторенню і систематизації матеріалу; встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу; формуванню вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю; стимулюванню відповідальності й змагальності учнів [12, с.122].

Основні завдання контролю у навчанні:

- виявлення обсягу, рівня, глибини та якості засвоєння навчального матеріалу;
- виявлення труднощів і помилок;
- отримання інформації про самостійну роботу учнів;
- виявлення, встановлення готовності учнів до вивчення нового матеріалу;
- перевірка ефективності обраних викладачем методів, форм організації та засобів навчання [16, с.68].
- встановлення готовності учнів до вивчення нового навчального матеріалу [8, с.183].

У педагогічній літературі виділяють різні **функції** контролю за рівнем засвоєння змісту освіти у процесі навчання. Так, на думку О.Степанова та М.Фіцули, до найголовніших з них належать:

- *освітня (навчальна)*, що сприяє поглибленню і систематизації знань учнів, які, слухаючи відповіді товаришів, звіряють із ними свої знання, ставлять запитання, доповнюють їх;
- *діагностична* (у процесі контролю виявляють успіхи та недоліки в знаннях, вміннях та навичках учнів, встановлюють причини і шляхи їх усунення, визначають заходи, спрямовані на поліпшення успішності);
- *стимулююча*, де схвалення успіхів сприяє розвитку у молодій людини мотивів до навчання;
- *оцінювальна*, яка сприяє кращому навчанню при умові об'єктивності оцінки знань, умінь і навичок;
- *розвивальна*, коли у процесі перевірки розвивається логічне мислення учнів, студентів, зокрема вміння аналізувати і синтезувати, порівнювати й узагальнювати, абстрагуватися і конкретизувати, класифікувати та систематизувати, а також мовлення, пам'ять, уява, увага;
- *управлінська*, що дає змогу запобігти неуспішності або подолати її шляхом визначення стану успішності учнів на основі контролю;
- *виховна*, яка полягає в очікуванні перевірки, спонукаючи учня регулярно готуватися до занять [14, с.321].

Автори підручника „Педагогіка” до основних функцій у системі аналізу й оцінки знань, умінь і навичок учнів зараховують *навчальну, стимулюючу, діагностичну та виховну* [5, с.192]; Ш.О.Амонашвілі особливу увагу звертає на *виховну та освітню* функції оцінки [17, с.406]; А.М.Алексюк серед вищезазначених функцій контролю виокремлює *прогностично-методичну чи керівну*, а *виховну* ототожнює з функцією *стимулювання* [1, с.477]. О.П.Рудницька також вважає, що контроль у навчально-виховному процесі використовується для реалізації різноманітних функцій, серед яких *інформаційну* або *орієнтовну* розглядає як основну, що забезпечує зворотний зв'язок як у процесі

навчання чи виховання, так і у структурі управління ними; *коректуючу*, як функцію, спрямовану на „виправлення відхилень від обраного напрямку діяльності”; *організуючу*, як ту, що „уможливило фіксацію закінчення фрагменту або етапу роботи, її поділ на окремі логічні частини”; *дисциплінуючу*, що „здійснює спонукальний, мобілізуючий вплив на учня і несе у собі вимогу дотримуватися певних правил діяльності” та *реєстраційно-облікову*, спрямовану на „врахування та збереження одержаних результатів діяльності” [11, с.181-182]. Н.П.Волкова визначає наступні функції: *освітню*, *діагностичну*, *розвиваючу*, *стимулюючу*, *управлінську*, *вимірювання та оцінювання* (дає змогу вчителю встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити його в якісних та кількісних показниках); *диференціовальну* (допомагає вчителю орієнтуватися у пізнавальних можливостях учнів, здійснювати первинну індивідуалізацію та диференціацію); *прогностичну* (сприяє відстеженню динаміки змін, що відбуваються з учнем, виявленню та аналізуванню її тенденцій, екстраполяції отриманих результатів аналізу на наступний період); *методичну* (зворотний зв'язок дає змогу вчителю проаналізувати рівень використання методик, визначити їх ефективність, виявити й усунути недоліки, окреслити перспективні зміни); *корегувальну* (за допомогою оцінок вчитель може вчасно вносити зміни в діяльність учнів, усувати недоліки); *соціалізуючу* (оцінка в межах певної соціальної групи (учитель, учні, батьки) є показником „соціальної успішності”, адаптованості учнів); *констатуючу* (фіксує рівень досягнень учня у відповідній галузі діяльності). При цьому автор вказує на взаємопов'язаність функцій та їх комплексний характер [3, с.407]. О.Я.Савченко орієнтує вчителів початкових класів на такі функції перевірки якої: *контролююча*, *навчальна*, *діагностична* та *виховна*, які, на її думку, вбирають у себе всі інші [12, с.123].

Функції контролю взаємопов'язані. Досвідчений учитель, плануючи перевірку чи контрольну роботу, завжди ставить мету – не тільки дістати відомості про рівень засвоєння матеріалу, а й спрогнозувати роботу надалі, стимулювати розумові й вольові зусилля учнів на вдосконалення своєї праці. Однак у кожній контрольній чи перевірній роботі має домінувати та чи інша функція [12, с.124].

Реалізація цих функцій залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, навичок і вмінь учнів. А.М.Алексюк і Ю.К.Бабанський пропонують дотримуватися таких **принципів** контролю:

- індивідуальності (за стилем і формами) перевірки й оцінки знань, навичок і вмінь;
- систематичності і регулярності перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій;
- урізноманітнення видів і форм контролю;
- всеосяжності, що передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання;
- об'єктивності перевірок та оцінювання, диференційованості контролю та оцінювання;
- єдності вимог до контролю [1].

До них слід додати ще один принцип – гуманності контролю. І.П.Підласий додає також принцип гласності, що полягає в проведенні відкритих випробувань усіх суб'єктів учіння за тим самим критерієм, тобто отримані результати кожного учня в процесі діагностування відомі всім, оцінки оголошені й умотивовані [10].

Змістом контролю в сучасній школі, в тому числі й на уроках музики, є комплексна перевірка навчальної діяльності учнів, у процесі якої здійснюється засвоєння змісту загальної середньої освіти: формуються знання, загальнонавчальні та предметні уміння і навички, розвиваються творчі здібності, оцінні судження. На різних етапах навчання зміст контролю визначається дидактичними завданнями, специфікою навчальних предметів, рівнем підготовки і розвитку учнів [9, с.361].

За місцем у навчальному процесі більшість дидактів розрізняють такі **види** контролю навчальних досягнень: *попередній*, *поточний*, *періодичний (тематичний)* і *підсумковий*.

До основних **форм** організації контролю належать: *перевірка* результатів самостійної роботи (домашніх завдань), *опитування* під час занять, *заліки*, *екзамени*. Залежно від специфіки організації контролю за навчальною діяльністю учнів розрізняють: *фронтальні*, *групові*, *індивідуальні*, *комбіновані* форми контролю, а також *самоконтроль* та *взаємоконтроль* [9]. Л.М.Масол самоконтроль і самооцінку, взаємоперевірку і взаємне оцінювання учнів вважає додатковими засобами стимулювання їхньої активності, критичності й самокритичності, що сприяють формуванню здатності до рефлексії [6].

Результати контролю і діагностики навчально-пізнавальної діяльності учнів є основою для **оцінки** їх успішності. Оцінювання є одним з найважливіших компонентів навчально-виховного процесу. У ході спостереження за діяльністю учнів та їх вивчення під час занять, перевірки виконання ними домашніх завдань, вправ на уроці, відповідей учитель уявно „оцінює” не тільки якість знань, а й старанність, працелюбність, здібності, психологічні особливості самих учнів. Його оцінні судження, що характеризують якість роботи школярів, сприяють кращому засвоєнню знань, спрямовують дії або відповіді в потрібне русло. В оцінці виражається такт, професійні вміння, освіченість і педагогічна культура вчителя. Таким чином, значення оцінки виходить далеко за межі однієї лише фіксації результатів контролю, тому що певним чином вона характеризує самого учня, його ставлення до праці, його підготовленість, здібності.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетенції – загальної здатності, що базується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях. Отже, поняття компетенції не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім на основі опанування змістом загальної середньої освіти, рівень якого виявляється за допомогою оцінювання. З метою забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів уведена 12-ти бальна шкала, яка побудована за принципом урахування особистих досягнень учня [2, с.188]. Вчитель повинен ознайомитися з нормативами оцінок, які подаються в навчальних програмах з окремих дисциплін, і керуватися їх положеннями у своїй повсякденній роботі.

Вивчення літературних джерел (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Б.Ананьєв, В.Андрущак, М.Болдирев, Н.Дайрі, Л.Занков, Г.Ільїна, В.Онищук, Є.Перовський, В.Шаталов, С.Шацький та ін.) дозволило констатувати, що оцінка та бал поняття не тотожні, оскільки оцінка є поняттям більш об'ємним і виступає у формі емоційного ставлення, судження та позначки (бала). Щодо трактування педагогічної оцінки у наукових підходах визначаються такі аспекти: об'єктивність, всебічність, систематичність, диференційованість, врахування індивідуальних особливостей учнів, виховний характер; обґрунтовується їх необхідність у процесі контрольної-оцінювальної діяльності. Як зазначає дослідниця М. Семко, характерною рисою педагогічної оцінки є поліфункціональність (Б.Ананьєв, О.Савченко, М.Скаткін, Н.Мойсеюк, В.Мошкін, М.Ярмаченко та ін.). Ми також погоджуємося з тим, що найбільш значущими для музичної освіти є *діагностична, навчальна, розвивальна та виховна* функції [13].

Аналіз практики вітчизняної сучасної загальноосвітньої школи засвідчує, що вчителями в основному застосовуються такі види оцінювання: *попереднє, поточне, тематичне, підсумкове*.

Висновки... На основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної літератури ми дійшли висновку, що контроль – сукупність взаємодій між вчителями та учнями, метою яких є виявлення, вимірювання та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності останніх, тобто отримання зворотної інформації про навчально-виховний процес та забезпечення його ефективності. Для переходу до перспективної діагностичної системи оцінювання на уроках музики вчителі-практики повинні володіти як здобутками минулої плідної праці – для теоретичного досвіду, так і цікавитися сучасними методичними підходами щодо визначення навчальних досягнень учнів. Щоб зрозуміти та ефективно використовувати відповідний якісний інструментарій педагогічної діагностики, необхідно володіти інформацією про основні складові контрольної-оцінювальної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – [вид. 2-ге, перероб., доп.]. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. – (Зарубежная школа и педагогика).
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. / Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : [моногр.] / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
7. Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво і освіта. – 2006. – №3. – С.9.
8. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : [навч. посіб. для студ. муз. спец.] / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – [5-те вид., доповн. і переробл.]. – К., 2007. – 656 с.
10. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс / И. П. Подласый. – [в 2-х кн.]. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 574 с.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. факул-ів] / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
13. Семко М. І. Система оцінювання результатів музичної освіти школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія виховання” / М. І. Семко. – К., 2001. – 19 с.
14. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
15. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с. – (Альмаматер).
16. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с. : іл.
17. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Анотація
С.Л.Семчакевич

Теоретические аспекты проблемы определения учебных достижений учеников на уроках музыки в общеобразовательных школах

В данной статье раскрыта сущность определения учебных достижений учеников в контексте широкого понятия „контроль”. Определены функции, виды и формы проверки в процессе контрольно-оценивающей деятельности на уроках музыки в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: контроль, проверка, диагностика, оценка, определение учебных достижений учеников.

Summary

S.L.Semchakevych

Theoretical Aspects of the Problem of Definition of Educational Achievements of Pupils at the Music Lessons at General Educational Schools

The essence of definition of educational achievements of pupils in the context of wide concept „control” is revealed in the article. Functions, kinds and forms of verification, in the process of control-estimating activity at the lessons of music at general educational schools are determined.

Key words: control, verification, diagnostics, valuation, definition of educational achievements of pupils.

Дата надходження статті:

„24” листопада 2009 р.

УДК 17.022.1 (043)

І.Б.СЛОНЕВСЬКА,

кандидат філософських наук, доцент
(м.Хмельницький)

Мультикультуралізм як реакція на культурну поліфонію постмодерністського світу

Авторка розглядає соціокультурні „виклики” XXI століття, до яких, зокрема, належить проблема мультикультурного суспільства, та реакцію української освіти на нові вимоги сучасності. Тема розглядається в предметному полі вітчизняної літературної освіти.

Ключові слова: діалогічність, культурний поліфонізм, евроцентризм, мультикультуралізм, нова освітня модель.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема взаємодії культур, їх рівності і діалогу – тема особливо актуальна на межі XX і XXI століть, коли інтеграційні процеси стали тенденцією організації життєвого простору в епоху глобалізації. Основна риса культури, яка явно визначилася на порозі XXI століття – її діалогічність.

Проте, якщо розглядати проблему діалогу культур та рівності культур в культурно-історичному вимірі, то варто згадати, що антична культурна традиція була монологічною, центричною, а світ ділився на людей та всіх інших (варварів). Високим рівнем евроцентризму характеризувалась і християнська культура, а шлях прогресу ототожнювався з шляхом європейського розвитку. У цьому сенсі вирізняється ідея великого культурфілософа О.Шпенглера, яка полягала в тому, що всі культури (цивілізації) автономні по відношенню одна до однієї, адже не існує єдиної універсальної схеми розвитку – відповідно, не існує підстав для їхнього порівняння за принципом: прогрес-регрес.

Слідом за О.Шпенглером сучасне західне суспільство пішло шляхом визнання усіх культур рівноцінними. Особливо актуальне звучання ця теза отримала у постмодерному дискурсі.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Західні філософи майже одностайні, коли йдеться про культурну кризу сучасності, але можливості подолання цієї кризи кожний пропонує по-своєму. Постмодернізм розглядає не тільки проблему вичерпаності класичної культури, а й її проблему пошуку нових сенсів, принципів і рис, властивих майбутній культурі. Тому постмодерністському світогляду притаманні певні позитивні риси. І передусім – це визнання культурного діалогу, поліфонізму. Адже постмодерністська свідомість є плюралістичною за самою своєю сутністю. Постмодерністська ситуація створює (пропонує) новий досвід ставлення до своїх і чужих культурних цінностей, активізує взаємопроникнення, діалог культур, що в цілому сприяє становленню нового погляду на світ і формуванню єдиної розмаїтої і взаємодоповнюючої культури людства.

Саме подібні ідеї лежать в основі такого суспільно-культурного явища, яким є мультикультуралізм. Проте оцінки цього явища на сьогодні є неоднозначними.

Ідеологи мультикультуралізму, серед яких передусім Берлін і Маркузе, вважали, що в ідеалі мультикультурне суспільство – це можливість мирного співіснування різних культурних общин, у рамках яких індивід реалізує право на культурну самоідентичність.

Певною мірою таку точку зору розділяє російський культуролог П.Степанов, який так визначає поняття „мультикультуралізм”: „...співіснування і взаємодія в межах одного суспільства різноманітних, рівноправних і рівноцінних культур, що передбачає позитивне ставлення членів суспільства до цього різноманіття” [1].

Чандран Кукатас, політолог, професор політичної теорії в Лондонській економічній школі, розглядає мультикультуралізм як одну з реакцій на проблему культурного багатоманіття. Мультикультуралістична реакція на існування культурного розмаїття, на думку вченого, передбачає як відмову від спроб захиститися від такого явища шляхом самоізоляції, так і прагнення не дати йому вкоренитися за рахунок асиміляції меншин. При цьому він наголошує, що ідея мультикультуралізму на сьогодні має відображати *філософську суспільну позицію*. І сутність цієї позиції – *визнання, а не пригнічення культурного розмаїття* (курсив наш)[2]. Такої точки зору дотримується більшість сучасних дослідників проблеми.

Формулювання цілей статті... Предметом аналізу у рамках даної статті є відстеження сучасних реакцій української освіти на актуальні соціокультурні тенденції, серед яких вагома роль належить проблемі мультикультуралізму.

Виклад основного матеріалу... Якщо узагальнити наукові позиції, то сьогодні мультикультуралізм визначається як політика, спрямована на розвиток і збереження в окремо взятій країні і світі в цілому культурних відмінностей, один із аспектів толерантності, який полягає в вимозі паралельного існування культур з метою їх проникнення, збагачення і розвитку в загальнолюдському руслі культури.

Проте критики мультикультуралізму стверджують, що в результаті отримаємо повну руйнацію багатовікових культурних засад, розвинених культурних традицій, адже подібне „змішування” завжди призводить до усереднення і уніфікації. (Пригадаємо, що вже на початку 1960-х рр. західна інтелектуальна спільнота відмовилася від теорії „плавильного котла”, за якою численні нації і народності на території США пожегали власною самобутністю і „розчинилися” на користь єдиної американської нації та культури).

Отже, на сьогодні є надзвичайно важливим питання розробки принципів діалогу, у межах якого культури не протистоять одна одній, а взаємодіють і взаємозбагачуються, що ніяким чином не повинно призводити до культурної уніфікації та усередненої культурної девальвації.

Цілком природно, що сучасна соціокультурна дійсність зумовлює становлення нової парадигми освіти, однією з засад якої є толерантне ставлення до різних культурних традицій, визнання цінності кожної з них, рівноправного діалогу культур.

Сьогодні в Україні розробляється нова освітня модель, яка має приймати виклики ХХІ ст. і реагувати на них адекватно. Як зазначає у статті „Філософія освіти ХХІ ст.” В.Кремень, один із ідеологів та творців нової української освітньої системи, нова епоха „ставить перед освітою – сферою, що готує людину до життя, не бачені раніше вимоги. Обумовлено це врешті-решт вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації” [3, с.6-7].

Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкриту нелінійну систему-процес, що постійно перебуває в динаміці, має готувати до життя особистість, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна розцінювати діалог як природну складову свого життя, усвідомлювати, що світ поліфонічний, а культури, які складають світову культуру, є рівноцінними за їхньою участю у створенні світової культурної мозаїки. Поза сумнівом, значною мірою таким змінам суспільної свідомості має сприяти освіта, яка чутливо реагує на соціокультурні трансформації, змінюється сама і змінюватиме суспільство у майбутньому.

Вітчизняна традиція розуміння освіти завжди виховувала яскраво виражений світоглядний та гуманітарний аспекти освіти як інституту культури: школа в універсальному сенсі має готувати не тільки до професійного життя (що більше властиве американській освітній традиції), а й до соціокультурного буття. Що ж змінилося в загальноосвітній системі України останнім часом і якою мірою нові соціокультурні вимоги враховано? Проаналізуємо проблему в предметному полі літературної освіти.

Справжня національна культура не має нічого спільного з культурною самоізоляцією. І хоча, як правило, світова традиція обмежує літературну освіту вивченням рідної національної літератури, українська школа пішла на сміливий і безпрецедентний крок: 1 вересня 1992 року до навчальних програм загальноосвітніх шкіл введено новий предмет – майже ровесник незалежної України – під назвою „Література народів світу”, яка згодом змінилась на нині чинну – „Зарубіжна література”.

Принцип мультикультурної освіти закладено в концепцію навчального курсу, який знайомить з різними літературно-культурними традиціями, підкреслюючи культурні відмінності, але формуючи визнання рівноцінності та рівноправності культур на карті світу. Головна небезпека сучасної ситуації – щоб створювана сьогодні загальносвітова мультикультура не стала антикультурою, не стерла унікальні особливості культур, не створювала щось середнє – „змішувальне спрощення”, як назвав цей процес К.Леонтьєв [4, с.291], але об'єднувала всі унікальні особливості і слугувала становленню конструктивного діалогу між народами.

Хочеться сподіватися, що молодий український читач отримує певний імунітет проти можливої антикультури, адже йому пропонуються кращі зразки світової літератури у всьому її багатстві та розмаїтті.

Головна роль у навчальному курсі відводиться європейській літературі та вивченню її культурних підвалин – античної літератури, біблійних сюжетів тощо. Освітніми надбаннями українського школяра стали англійська література (П.Шеллі, Д.Байрон, В.Шекспір, Ч.Діккенс, О.Уайльд), французька (Жюль Верн, В.Гюго, Стендаль, Бальзак, Гі де Мопассан), німецька (Ф.Шиллер, Т.Гофман, Г.Гете, Г.Гейне), російська класика (О.Пушкін, М.Лермонтов, М. Гоголь, Ф.Достоевський, Л.Толстой, А.Чехов), польська література (А.Міцкевич, М.Конопніцька, С.Жеромський), іспанська (М.Сервантес), італійська (Ф.Петрарка, А.Данте), шотландська (Р.Бернс), угорська (Ш.Петефі) тощо.

У контексті проблеми нашої статті підкреслимо, що фундатори курсу не обмежуються лише принципом євроцентризму, ілюструючи думку В.Горського, одного з відомих українських сучасних філософів, який стверджував: „Шлях до Європи – в покладанні центру у собі. Стверджувати європейськість власної культури слід не через втечу від себе „до Європи; а вбираючи Європу в себе, розвиваючи власну ідентичність через діалог з іншими європейськими (та не лише європейськими) культурами” [5, 14]. Можна говорити про закладений у концепцію навчального курсу принцип культурного релятивізму, який у світоглядному плані означає шанування всіх культур і всіх культурних епох, формує неприпустимість оцінки „чужої” культури з позицій ціннісних уявлень „своєї” культури.

Так, до прикладу, програма пропонує знайомство з американською та канадською літературою (Г.Лонгфелло, У.Уїтмен, М.Твен, Е. По, О.Генрі, Е.Сетон-Томпсон). Значна увага приділяється східній літературі. Серед її досягнень, які пропонуються до вивчення, – давньоіндійський епос „Рамаяна”, китайська лірика, персько-таджицька поезія, творчість О.Хайяма, Ш.Руставелі. Окремий розділ складає японська література (М.Басьо, І. Такубоку, К.Абе). Особливої уваги заслуговує латиноамериканська література, зокрема, „магічний реалізм” (Г.Гарсія Маркес, Х.Кортасар, Х.Боргес, М. Астуриас), знайомство з яким виключає порівняння культурних явищ за схемою „краще-гірше”, а літератур – за схемою „більш розвинена – менш розвинена”.

Окреме місце займає в навчальному курсі література ХХ століття, зокрема, постмодерністська доба, яка вивчається учнями у випускних класах. Вона навчає читача вільно мислити, усвідомлювати фрагментарність світу та множинність істин, терпимо ставитися до різних точок зору, визнавати право на „іншість” як на особистісному, так і на національно-культурному рівнях.

Підкреслюючи важливу соціокультурну місію вітчизняної літературної освіти, Ю.Ковбасенко серед її найважливіших завдань визначає наступні:

- забезпечення єдності українського поліетнічного й поліконфесійного соціуму, держави, а також інтеграції української освіти в єдиний європейський освітній простір;
- згладжування міжнародних, міжетнічних, міжконфесійних та інших конфліктів;
- пом'якшення конфліктів людини з навколишнім світом, забезпечення її комфортного буття [6, с.58-61].

Додамо до цього те, що є важливим у контексті проблеми нашої статті:

- усвідомлення світового літературного процесу як діалогу, що відбувається на засадах рівності у системі множинності культур.

Висновки... Отже, сучасна українська літературна освіта має готувати читача, який здатний побачити множинність, плюралізм культур, вміти чути і поважати голос „іншого” на мозаїчній літературно-культурній карті світу. Вона дозволяє особистості сформувати певну метамову – культурний код, який полегшує життя у мультикультурному світі епохи глобалізації, стимулює розвиток нелінійного сприйняття реального полікультурного простору.

Креативність, діалогічність, мультикультурність – яскраві і сутнісні ознаки людини епохи постмодерну, яка вже розпочалася і до якої має готувати сучасна ціннісна освіта.

Список використаних джерел та літератури:

1. Liberalism, Multiculturalism and Oppression // Political Theory: Tradition and Diversity ; [ed. by A. Vincent]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 132–153.
2. <http://www.ug.ru/01.28/pg12.htm>.
3. Кремень В. Філософія освіти ХХІ ст. / Василь Кремень // Освіта України. – 2002. – 28.12. – С.6-7.
4. Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ ст. – К. : Кондор, 2007. – 304 с.
5. Горський В. Де шукати Європу? / В. Горський // Наукові записки. Філософія і право. – 1999. – Т. 8. – С.11-15.
6. Ковбасенко Ю. Слово на захист слова. Соціокультурні функції художньої літератури та літературної освіти в Україні / Ю. Ковбасенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №1. – С.58-61.

Анотація
И.Б.Слоневская

Мультикультурализм как реакция на культурную полифонию постмодернистского мира

Автор рассматривает социокультурные „вызовы” XXI века, к которым, в частности, принадлежит проблема мультикультурного общества, и реагирование украинского образования на новые требования современности. Тема раскрывается в предметном поле отечественного литературного образования.

Ключевые слова: диалогичность, культурный полифонизм, евроцентризм, мультикультурализм, новая образовательная модель.

Summary
I.B.Slonevs'ka

Multiculturalism as the Reaction on Cultural Polyphony of Postmodern World

The author investigates socio-cultural „appeals” of the XXI c., to which in particular belong the problem of multicultural society and reacting of Ukrainian education to the new demands of modernity. The theme is revealed in the subject field of home literary education.

Key words: dialogy, cultural polyphony, eurocentrism, multiculturalism, new educational model.

Дата надходження статті:

„30” листопада 2009 р.

УДК 371.3

О.С.СНІЦАРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ);

Л.П.СНІЦАР,

кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)

Підготовка педагогічних працівників до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції

У статті авторами розглядаються проблеми підготовки педагогічних працівників до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції. Головна увага приділяється педагогічній технології, її основним етапам, наводяться окремі приклади різноманітних форм проведення занять.

Ключові слова: підготовка, педагогічні працівники, проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції, педагогічна технологія, її етапи; підвищення кваліфікації, тренінг, проект-презентація, „мозковий штурм”.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Динамізм глобалізаційних та євроінтеграційних процесів у життєдіяльності українського суспільства стимулює модернізацію національної системи вищої освіти в усіх аспектах її функціонування і розвитку. Так, в теорії педагогіки іде активний пошук нової парадигми вітчизняної освіти (аналіз класичної і постнеокласичної моделей освіти, розробляються нові фундаментальні ідеї та інноваційні практики), змінюються антропологічні основи педагогіки, уявлення про місце учня, студента, вчителя та викладача в освітньому процесі. Суб'єкт – суб'єктні відносини педагогічної співпраці витісняють об'єкт – суб'єктні, а діалог все ширше використовується педагогами замість монологу.

Післядипломна педагогічна освіта як складова системи педагогічної освіти, що передбачує безперервне фахове вдосконалення педагогічних кадрів, має забезпечувати поглиблення, розширення, оновлення їх професійних знань, умінь і навичок і набуття нових, відповідно до вимог часу. Зокрема, зміщення акцентів у освіті на підготовку людини до практичної діяльності, на її конкурентоспроможність, можливість вискоєфективних індивідуальних дій завдяки розвитку розуму, волі, емоцій.

Обрані шляхи модернізації вітчизняної вищої освіти та післядипломної освіти співзвучні загальноєвропейським підходам. Визначальними критеріями освіти в рамках євроінтеграції вважаються якість підготовки фахівців, їх відповідність європейському ринку праці, сумісність кваліфікації на всіх етапах підготовки і перепідготовки, посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

Місією післядипломної педагогічної освіти є забезпечення науково-методичного супроводу цих важливих процесів, пошук можливостей компенсації недостатнього освітнього потенціалу.

Стратегічним завданням післядипломної педагогічної освіти у цьому напрямку є впровадження прогресивних педагогічних технологій на основі досягнень науки і практики, які сприятимуть розвиткові професійних, соціально-культурних і духовно-естетичних цінностей освітян, співпраці педагогів і студентів (слухачів) як конструктивних і активних партнерів.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити педагогічну технологію підготовки педагогічних працівників до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції на курсах підвищення кваліфікації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми, що розглядається, приділяється належна увага з боку держави. Прийнята Державна програма підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції України, Кабінетом міністрів схвалена Концепція Державної цільової програми інформування громадськості з питань європейської інтеграції.

Над конкретними шляхами втілення провідних ідей працюють колективи Університету менеджменту освіти АПН України, інститутів післядипломної педагогічної освіти м. Харкова, м. Біла Церква. Так, в Університеті менеджменту освіти АПН України (м. Київ) розроблялась і зараз продовжує розроблятися тема „Формування готовності працівників закладів післядипломної педагогічної освіти до сприйняття європейських освітніх цінностей” (керівник – доктор педагогічних наук, професор Пуховська Л.П.).

Колективами інститутів післядипломної педагогічної освіти видано навчально-методичні посібники: „Європейська та євроатлантична інтеграція України” (автор-укладач К.М.Слесик); „Європейська та євроатлантична інтеграція очима молоді” (за заг. ред. Т.І.Трацевич); „Україна – Європейський Союз” (автор-упорядник Є.М.Бачинська).

Вклад основного матеріалу... Сучасний навчальний процес має будуватися як розгорнута діяльність, де розв'язуються нові завдання і робиться акцент на способи одержання знань. Застосування, що сприяє формуванню універсальних пізнавальних здібностей. Разом з тим, особистісно орієнтоване навчання передбачає перехід від педагогічного монологу до організації різних рівнів співробітництва, діалогу, вільного вибору, самоаналізу, самооцінки.

На думку відомого українського дидакта О.Я. Савченко, саме за таких умов видається прийнятним шлях переведення ефективних систем навчання і виховання на вибір педагогічних технологій. Саме такий вибір автор обґрунтовує тим, що:

- у методичній системі відкривається несуттєве, залишається тільки вагоме, обов'язкове, що можна передати процесуально;

- педагогічна технологія має чітку орієнтацію на кінцевий результат.

Таким чином, педагогічна технологія повинна включати:

- чітко визначену ціль, спосіб організації навчального процесу, доцільну організацію діяльності викладача і студентів;

- чіткий алгоритм операції, що дозволяє отримувати очікуваний результат найменшими затратами;

- наявність різних засобів для забезпечення поставленої мети.

Педагогічна технологія включає декілька етапів:

I. Ознайомчо-діагностичний

Мета: з'ясування реального стану проблеми.

Завдання:

Встановити:

а) реальний стан підготовки педагогічних працівників до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції кожного із її компонентів;

б) труднощі, які виникають у слухачів, щодо проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції.

Засоби реалізації: вхідне діагностування, анкетування, інтерв'ювання.

II. Організаційно-мотиваційний

Мета: актуалізація мотивів до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції та потреба розвитку підготовки до такої роботи.

Завдання: актуалізація проблеми засвоєння слухачами світоглядних знань, елементів знань, які є складниками різних компонентів комплексної програми підготовки педагогічних працівників до навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції.

Засоби реалізації: самодіагностика слухачів рівня підготовки до проведення навчально-виховної роботи; співвідношення власного досвіду з ідеальним.

III. Пізнавально-процесуальний

Мета: створення умов для слухачів для наближення свого стану підготовки до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції.

Завдання:

а) постановка слухачами перед собою реальних цілей щодо розвитку підготовки до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції;

б) усвідомлення слухачами тих аспектів, які ще не враховані щодо успішного досягнення мети;

в) визначення та участь в різноманітних видах діяльності, які б давали можливість досягти поставлених цілей;

г) самоконтроль досягнення цілей.

Засоби реалізації (реалізація можлива через створення проблемно-творчих об'єднань слухачів): розробка програм індивідуального розвитку підготовки з означеної проблеми; обґрунтування, вибір та виконання творчих випускних робіт; участь у роботі факультативів, тренінгів, консультаціях; розробка проектів для впровадження набутих знань та досвіду в практичну діяльність; підготовка проблемного семінарського заняття.

IV. Результативно-корегуючий

Мета: з'ясування рівнів досягнення мети та визначення аспектів подальшого розвитку в міжкурсовий період.

Завдання:

а) з'ясування приросту рівнів підготовки до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції;

б) встановлення задоволеності слухачів запропонованою технологією навчання, впровадженням різноманітних форм та методів, оцінка їх ефективності.

V. Інтегруючий

Завдання: проектування педагогічних цілей на удосконалення розвитку підготовки до навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції в міжкурсовий період.

Засоби реалізації: вихідне тестування, діагностика та самодіагностика.

Значну допомогу українським працівникам освіти, зокрема, щодо впровадження інтерактивних форм і методів навчання надають зарубіжні педагоги, учасники міжнародних проектів і програм. Так, у програмі „Розвиток критичного мислення через читання і письмо” взяли участь 40 тисяч педагогів у 29 країнах світу. Викладачі післядипломної педагогічної освіти України з проблем євроінтеграції пройшли навчання у тренінговому курсі „Українські лідери європейської освіти” (Польща).

Завдячуючи таким школам-тренінгам, у навчальних закладах України викладачі значно активніше, послідовніше й більш ефективно почали використовувати інтерактивні форми й методи навчання з євроінтеграційної тематики, звертаючи передусім увагу на конструктивний і творчий рівні діяльності слухачів з опорою на їх досвід, бажання самореалізації, психологічного комфорту при вирішенні навчальних завдань і спілкуванні з викладачем.

В атмосфері партнерства та відповідальності проходять інтерактивні тематичні тренінги, діалоги (Рівіна, Сократа), рольові та ділові ігри (психодрама, соціодрама). Широко запроваджуються методи конкретних ситуацій, можливих варіантів („Дерево рішень”), метод демаршів (на основі суперечливих фактів), проектів (творчих, дослідницьких, інформаційних, пригодницьких та ін.), вільних дебатів, кейсовий метод та багато інших.

Запровадження таких інноваційних методів навчання потребує як від педагога так і від слухачів обізнаності з сучасними типами освітніх технологій, можливостями і правилами їх реалізації. Позитивно те, що за останні роки в Україні випущено чимало методичної літератури з цих технологій, опубліковано книги з теорії і практики шкільного навчання та навчання у вищій школі.

Однією з найефективніших форм такого навчання, що забезпечує взаємозв'язок між теорією і практикою і ґрунтується на принципах співпраці, демократичності, взаємоповаги і творчої кооперації є тренінг. Пропонуємо нижче можливі варіанти використання тренінгових занять з проблем євроінтеграції.

Кожне тренінгове заняття будується відповідно до своїх конкретних завдань, але в усіх з них має бути головна мета (особистісний розвиток кожного) і загальні правила організації й проведення. Основні з них такі:

- добровільна і зацікавлена участь усіх у його проведенні;
- розуміння кожним діалогічного характеру заняття, готовність вислухати іншого, визнати його право мати свою точку зору;
- це спеціально організована пізнавальна діяльність, яка є соціальним процесом (у нашому випадку – це розвиток демократичних поглядів і цінностей освітян);
- результативність заняття залежить від уміння створити творчу атмосферу взаємоповаги, націленої на подолання перешкод і труднощів навчання;
- навчання має бути спрямоване на вирішення проблем, важливих для усіх присутніх, але відповідати індивідуальним відмінностям учасників заняття тощо.

Виходячи з цього, викладач-ведучий заняття має бути не тільки добре обізнаний у своєму предметі та психологічних особливостях групи, але й із різноманітними педагогічними технологіями, методами і прийомами інтерактивного заняття, зокрема – технікою тренінгу. Йому мають бути притаманні риси толерантної, чуйної, вдумливої, висококультурної людини, яка подає приклад щирості та

доброзичливості у спілкуванні. Він не має права образити учасників заняття різким зауваженням, критикою особистості, неконтрольованими емоційними станами.

Організація саме такого продуктивного спілкування передбачає вибір технології, відповідних методів і прийомів. Завданням технології є виявлення таких закономірностей, використання яких, допоможе досягти прогнозованого результату з найбільшою ефективністю.

Вибір технологій є завжди вибором стратегії, пріоритетів, системоутворюючих чинників у взаємодії педагога і студента (слухача), а також вибором тактики та стилю роботи з ним.

Так, технологія критичного мислення, яка розрахована на постановку важливих проблем (а не на запам'ятовування) і на творчий пошук можливостей її розв'язання, передбачає три стадії кожного заняття:

1) актуалізація наявних знань, стимулювання інтересу до теми заняття, визначення мети, завдань, стратегії пошуку, підходів;

2) фаза побудови знань на основі формулювання запитань, осмислення нового матеріалу, визначення нових запитань, порівняння очікувань з новими і аналізом процесу мислення;

3) фаза консолідації передбачає роздуми або рефлексію, допомагає узагальнити основні ідеї, обмінятися думками, виявити своє ставлення до вивченого матеріалу і набутих навичок, а також процесу навчання.

Для успішного підведення учасників групи до основних проблем теми і створення атмосфери творчої змістовної роботи на 1-шій фазі заняття викладачі використовують різноманітні засоби: „мозкова атака” „карусель”, „кути”, „снігова куля”, „структурований огляд”, „лінія цінностей”, „пошуки скарбів” та ін.

Такі вправи для розминки (згуртування й актуалізація знань, уваги), постановки проблеми і завдань щодо її вирішення допомагають учасникам спокійно, зацікавлено і аргументовано висловити свої погляди, обговорити інші пропозиції (схожість і відмінність), підбити підсумки цього етапу заняття.

Наприклад, темою „мозкового штурму” може бути наступна: „Прапор Європи, гімн”, „відзнаки”. Ведучий ознайомлює учасників з правилами проведення, призначає секретаря для запису ідей, стежить, щоб усі мали рівні можливості висловитися.

Мета: формування позитивного ставлення до Союзу Європейських країн, поглиблення розуміння цілей, цінностей і принципів такого об'єднання народів.

Завдання: розвинути навички групової роботи, інтерес до вивчення інформації стосовно символіки і відзнак Європейського Союзу.

Очікувані результати: учасники заняття зможуть вільно володіти інформацією про мету, цілі, членство, відзнаки Європейського Союзу і використовувати у подальшій роботі.

При дефіциті часу дану тему можна „звузити”: „Яка мета свята „День Європи?””, „Яким має бути конкретний вклад лауреата Європейської премії прав людини в справу захисту прав людини? Кого з лауреатів ви знаєте?” або „Українські митці – лауреати Європейської премії телевізійних програм (премія „Європа”)”.

Після підбиття результатів фази актуалізації знань і поділу учасників на групи (методи „кути”, „інтерв'ю за три кроки”, „гра у картки” та ін.) кожна група отримує певне завдання і приступає до роботи під керівництвом обраного лідера. Групи можуть працювати над однією темою (наприклад, „Європа, Україна і весь останній світ”) або окремими підтемами основної проблеми:

- „Пізнаємо сучасну Європу”
- „Рада Європи: цінності та принципи”
- „Україна в Європі майбутнього”
- „Програма Ради Європи в галузі освіти” та ін.

Зупинимось детальніше на темі „Рада Європи: цінності та принципи”.

Мета:

дати знання про історію і мету створення Євросоюзу, сприяти формуванню поваги до інших народів, їх культури, розвивати відчуття „європейця”, розуміння демократичних цінностей.

Завдання:

- уміло згрупувати підготовлений фактичний матеріал про історію і сьогодення Євросоюзу, законодавчі акти, головні органи управління, лідерів;

- проаналізувати результати громадського опитування з проблем євроінтеграції (згрупувати точки зору, виявити характерні міркування „за” і „проти”);

- підготувати, виходячи з тривалості заняття:

а) колаж „Рада Європи: 800 млн європейців”;

б) ілюстровану розповідь про мету виникнення Євросоюзу, його цілі та принципи, органи управління (Європейська Рада, Рада Європейського Союзу, Європейський парламент, Європейська комісія як виконавчий орган, Суд Європейських Спільнот);

в) спільні основні завдання, на які спрямовує інтегровані зусилля Європейський Союз:

- зміцнення союзу європейських народів;

- поглиблення соціальної і економічної взаємодії;
- утворення єдиного економічного простору;
- зміцнення валютного союзу та єдиної валюти;
- розширення співробітництва у сферах юстиції та внутрішніх справ;
- вироблення єдиної політики безпеки;

г) сценарій класної години або вікторини (Єдиний економічний простір і українська економіка);

д) проект-презентація „Місце України і українців у майбутньому Євросоюзі” та ін.

Очікувані результати: учасники заняття набудуть необхідних знань і навичок, щоб самостійно провести класну годину, інформацію, взяти активну участь у позааудиторному виховному заході за даною тематикою.

При виборі теми „Програма Рада Європи в галузі освіти” варто зупинитися на таких основних питаннях:

- Європейська культурна конвенція про рамки діяльності Ради Європи в галузі освіти;
- Сприяння розвитку освітніх програм для країн, в яких розвивається демократія;
- Конвенція (1997 р.) про вільне переміщення людей на основі взаємного визнання дипломів;
- Європейська програма неперервного підвищення кваліфікації педагогів;
- Конкурс „Європейський день школи” для підвищення інтересу молоді до європейських проблем;
- Проект „Сучасна мовна політика у багатомовній і мультикультурній Європі” у сприянні мобільності та зайнятості населення, навчанні протягом усього життя та ін.

Група, яка буде працювати над цією темою, може в результаті роботи представити проект програми сприяння проведенню реформи вищої освіти в Україні (необхідні законодавчі акти, міжнародні консультації, обмін досвідом з аналізом найважливіших проблем, зміна політики в галузі вищої освіти, аналіз публікацій порівняльної педагогіки, науково-методичних видань тощо).

Серед запланованих і очікуваних результатів роботи тренінгів за темами євроінтеграції може бути участь у конкурсі рефератів, виступи на наукових конференціях, семінарах, ділових іграх, засіданні „Євроклубу” та ін.

При підбитті підсумків кожного заняття можна запропонувати учасникам самим визначити можливі шляхи і форми використання набутих знань, умінь, навичок ефективного спілкування під час навчального тренінгу. Кожна група виробляє свої правила-ритуали взаємної подяки за співпрацю і обмінюється враженнями та пропозиціями щодо подальшої співпраці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Авшенюк Н. М. Європейські асоціації освіти дорослих: шлях і перспективи інтеграції / Н. М. Авшенюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 1. – С. 82-83.
2. Вибрані основоположні документи НАТО та Україна-НАТО. – К. : Поліграфкнига, 2006. – 96 с.
3. Державна програма підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції України. – К., 2004. – 6 с.
4. Європейська та євроатлантична інтеграції України : навч.-метод. посіб. / автор-укладач К. М. Слесик. – Харків : ХОНМІБО, 2008. – 88 с.
5. Європейська і євроатлантична інтеграція очима молоді : зб. робіт / за ред. Т. І. Трацевич. – Харків : Центр прав людини „Древо життя”, 2006. – 172 с.
6. Европа – это нечто большее, чем вы думаете. – Страсбург : Служба общественных связей СЕ, 1999. – 20 с.
7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 липня 2007 р. „Про схвалення Концепції Державної цільової програми інформування громадськості з питань європейської інтеграції України на 2008- 2011 роки”.
8. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості: Європейські підходи та українські реалії / О. В. Сухомлинська // Формування громадянської компетентності учнівської молоді. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – С. 82-90.
9. Совет Европы. 800 миллионов европейцев. – Страсбург : Департамент документации и публикаций СЕ, 2003. – 111 с.
10. Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С. та ін.]. – К. : Плеяди, 2006. – 220 с.
11. Україна – Європейський Союз : навч.-метод. посіб. / Автор-упорядник Є. М. Бачинська. – Біла Церква : КОПОПК, 2008. – 128 с.
12. Черета І. Інтеграція України в Європу / І. Черета // Географія та основи економіки в школі. – 2001. – №5. – С.28-30.

Аннотація

О.С.Снисаренко, Л.П.Сницар

Подготовка педагогических работников к проведению учебно-воспитательной работы с проблем евроинтеграции

Статья посвящается раскрытию педагогической технологии подготовки педагогических работников к проведению учебно-воспитательной работы по проблемам евроинтеграции. Приводятся примеры разнообразных форм такой работы, которые могут использоваться в практике.

Ключевые слова: *повышение квалификации, педагогическая технология, ее этапы: ознакомительно-диагностический, организационно-мотивированный, познавательный-процессуальный, результативно-*

корректирующий, интегрирующий, подготовка к проведению учебно-воспитательной работы по проблемам евроинтеграции, тренинг, проект-презентация, „мозговой штурм”.

Summary

O.S.Snisarenko, L.P.Snitsar

Preparation of Pedagogical Staff for Conducting of Educational and Upbringing Activity on the Problems of European Integration

The article is dedicated to the revealing of pedagogical technology of pedagogical workers preparation to conducting of educational and upbringing work on the problems of European integration. Examples of various forms of such work, which can be used in practice, are made.

Key words: *refresher training, pedagogical technology, its stages: acquaintance – diagnostic stage, organization – motivational stage, cognitive – procedural stage, result – correctional stage, integrative stage, preparation for conducting of educational and upbringing activity on the problems of European integration, training, project – presentation, „brainstorming”.*

Дата надходження статті:

„30” листопада 2009 р.

УДК 371.214.27:004.4 (045)

О.В.СУХОВІРСЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Критерії відбору прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять

В статті обґрунтовані критерії відбору прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять.

Ключові слова: *прикладні програмні засоби, розклад занять, критерії відбору, управління школою.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема створення автоматичного розкладу занять у школі вивчається досить давно. Перші зразки комп'ютерних програм, які надавали можливість розробляти та оптимізувати розклад уроків у школі, з'явилися ще на початку 1990-х років. З часом кількість таких програм збільшувалася, розширювався перелік їх можливостей, оптимізувалися алгоритми побудови розкладу. Сьогодні перед керівником школи стоїть завдання вибору не просто найкращого програмного продукту, а продукту, насамперед розрахованого на використання у конкретному навчальному закладі. Тому вибір програми повинен починатися з розробки критеріїв відбору прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемі використання інформаційних технологій в освіті присвячені праці В.Ю. Бикова, Ю.О. Дорошенка, М.І. Жалдака, В.Е. Луначека, С.А. Ракова, А.М. Гуржія, Ю.О. Жука та ін. Швидкі зміни на ринку програмного забезпечення зумовлюють появу нових та вдосконалення уже відомих програм для створення розкладу занять. Більшість дослідників розглядають застосування можливостей ІКТ в управлінні освітою комплексно, не виділяючи окремі модулі. У своїх працях вони аналізують і програми для створення розкладу. Наприклад, Т.О.Дерба в огляді сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій [1] велику увагу приділяє програмам „ASC Шкільний розклад” та „Ректор 3”. Ці ж програми виділяє й А.В.Светлорусова, проте вона розглядає їх, насамперед, як засоби підготовки майбутнього керівника [5]. В.В.Дивак розглядає програми створення розкладу через призму професійної діяльності директора школи [2], зокрема він звертає свою увагу на підсистеми „АСУ-школа”, в яких закладено відповідні функції. Значний внесок у вдосконалення програм та їх науковий супровід зробила О.В.Єльнікова [4]

Разом з тим, в проаналізованих роботах більше увагу звертають на власне програми або елементи роботи з ними керівників шкіл. Питання ж вибору певного продукту висвітлене недостатньо.

Формулювання цілей статті... Метою статті є обґрунтування критеріїв вибору прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Комп'ютерні технології все частіше використовуються у закладах освіти. І це стосується не лише навчання і виховання учнів, а й процесу управління навчальним закладом. Автоматизація процесу управління ЗНЗ є одним із важливих напрямів змістової, методологічної та організаційної модернізації системи освіти. Вона спрямована на підвищення якості, доступності й ефективності навчання. Одним із факторів, що впливає на ефективність навчально-виховного процесу, є планування роботи. Від того, наскільки правильно складений план навчальних занять, залежить психологічний стан працівників навчального закладу.

Алгоритму для повної всебічної оцінки розкладу уроків не існує. Розклад занять вважається

задовільним, якщо він в основному відповідає вимогам, які до нього висуваються, і створює достатньо комфортні умови для роботи учнівського та педагогічного колективів.

На сьогоднішній день відомо десятки програмних продуктів, які пропонують свої послуги зі створення розкладу. Кожна з цих програм має свої переваги та недоліки. Усі вони мають спільні риси, оскільки їх об'єднує одна мета: створити розклад.

Навіть поверхневий аналіз ресурсів глобальної мережі Інтернет (див. табл. 1) дає змогу запропонувати до використання у школі низку програмних продуктів: 1С:Хронограф Расписание, Schedule, АРМ XXI, АРМ XXI – расписание, Расписание ПРО, Расписание 2000, Рector 2000, Рector3, комплексна інформаційна система „Лідер”, Політек-софт, Діез тощо. Тому керівник загальноосвітнього закладу стикається з проблемою вибору оптимальної для його умов комп'ютерної програми.

Таблиця 1

Перелік прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять

Програма	Інтернет-адреса
Автоматизований розклад уроків (Компанія „Діез-продукт”)	http://www.diez-product.com.ua
Рector 3	http://www.rector.spb.ru/ua/index.html
ASC Шкільний розклад – 2009	http://edurozklad.info/
Політек-софт	www.politek-soft.kiev.ua
1С:ХроноГраф Расписание	http://www.1c.ru/
Расписание 2000	http://schedule.narod.ru/Sch2000/About.htm

Розпишемо критерії відбору прикладного програмного забезпечення для автоматизованого створення розкладу навчальних занять.

Можливості апаратної складової комп'ютерної системи навчального закладу. Комп'ютеризація навчальних закладів, котра відбувається в Україні, дала змогу забезпечити школи достатньо потужною технікою. Проте навчальні заклади, в яких сучасної комп'ютерної техніки немає, змушені користуватися застарілим програмним забезпеченням або взагалі його не використовують для складання розкладу навчальних занять. Аналіз системних вимог до програм (див табл. 2) вказує на досить невисокі їх показники. Тому всі навчальні заклади можуть вибрати оптимальний для себе варіант.

Таблиця 2

Системні вимоги до прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять

Програма	Системні вимоги
Расписание ПРО	Windows 95/98/NT/2000/XP Процесор: Pentium 90 МГц та вище, ОЗУ 32 Мб, жорсткий диск 10 Мб (вільне місце)
1С:Хронограф Расписание	Microsoft Windows 98, 2000, XP. Процесор Intel Pentium-166 та вище, ОЗУ 64 Мб та вище, жорсткий диск 50Мб (вільне місце).
АРМ XXI	MS-DOS 5.0 та вище або Windows.
Расписание 2000	Windows 95/98/NT/2000/XP. Процесор: Pentium 90 МГц та вище, ОЗУ 15-25 Мб вище потрібного ОС.
Рector 3	4-6 Мб на HDD, ОС – Windows 98/NT/2000/XP
Політек-софт	Windows NT/2000/XP/Vista. Процесор Intel Pentium-166 та вище, ОЗУ 64 Мб та вище, жорсткий диск 100Мб (вільне місце).

Прикладне програмне забезпечення, котре необхідне для оптимальної роботи програми по створенню розкладу. Як бачимо, усі з перелічених програм орієнтовані на роботу в середовищі Windows. Крім того, для зручної роботи зі створеним розкладом потрібно встановити офісний пакет. Додатково можуть знадобитися різноманітні системні модулі (вони постачаються разом з програмою). Цей критерій також має незначний вплив на вибір програми створення розкладу, оскільки практично усі школи забезпечені необхідними програмними пакетами.

Ціна програмного продукту. Цей критерій слід обов'язково враховувати керівникам навчальних закладів. Адже сучасна українська школа відчуває гостру нестачу фінансування. А ціна програмних продуктів зі створення розкладу може становити близько 1000-2000 грн.

Функціональність програми. Тут матимемо на увазі не базову функціональність (створення розкладу), а можливість врахування різноманітних вимог загальноосвітніх шкіл, тобто можливість об'єднання уроків, проведення паралельних уроків, уроки в інших закладах, поділ на групи, різна кількість робочих днів, перенесення уроків тощо. Часто саме незначні вимоги, які не враховані розробниками програми, змушують керівництво школи відмовитися від неї, оскільки не вдається

отримати завершеного розкладу. Як правило, в описі програми вказується основний перелік її можливостей, з якого можна зробити висновок про її придатність.

Рік випуску продукту. Цей критерій більшою мірою похідний від апаратних можливостей комп'ютерної техніки. Програми попередніх років мають нижчі системні вимоги, а алгоритм оптимізації розкладу змінюється мало.

Нааявність доступної демо-версії. Перед придбанням програми бажано отримати її пробну версію, що дасть можливість визначити її придатність для конкретного навчального закладу. Якщо в мережі Інтернет є демонстраційна версія програми, то це свідчить про те, що розробник прагне досягти успіху у створенні програми та допомогти своєю розробкою адміністрації навчальних закладів автоматизувати складання розкладу і заощаджувати час. Потрібно зазначити, що більшість розробників надають демонстраційні версії продуктів. Як правило, у них обмежена кількість класів, для яких можна створити розклад уроків.

Інтерфейс програми. Зовнішній вигляд програми не надто актуальний при її виборі, але додаткові зручності будуть не зайвими. Сучасні програми мають достатньо якісний графічний інтерфейс, використовують кілька окремих вікон для введення даних та відтворення готових розкладів різних класів.

Точність виконання поставлених завдань. Програма має складати розклад, – це її основне завдання. Все решта – додаткові операції, які можна виконувати за допомогою інших програмних засобів. (Якщо програма краще справляється з пошуком даних, ніж зі складанням розкладу, то її краще використати як програму управління базами даних, або як пошукову систему, але в жодному разі не як програму створення розкладу навчальних занять).

Надійність. Надійність програми може бути перевірена лише з часом, в практиці роботи. Вимоги щодо надійності до таких програм зумовлені потребою в отриманні точного та безпомилкового результату. Не повинно бути помилково поставлених уроків, „накладок”, зайвих вікон. Важливе надійне збереження готового розкладу та можливість його безвідмовного друкування.

Можливості альтернативного введення даних. Якщо в школі вже існує база даних вчителів, класних керівників, аудиторій тощо, потрібно простежити, чи можливо встановити логічні зв'язки між програмою складання розкладу і базою, адже введення даних до програми, яка створює розклад, забирає час. Якщо ж ці дані можливо експортувати, то це пришвидшить процес створення розкладу, отже, підвищить ефективність програми. Як приклад можна вказати досвід поєднання комплексу „Net Школа” та програми „Ректор З”. Проте подекуди загострення конкурентної боротьби унеможливило такі дії. Справді, більшість виробників прагнуть створити комплексний, завершений продукт, який можна використовувати для повного циклу управління навчальним закладом, і намагаються включити в нього власний модуль зі створення розкладу. Таким чином, вони намагаються здобути та зберегти власних клієнтів. Це суто маркетингове рішення дещо перешкоджає подальшому покращанню програмних продуктів у цій галузі.

Можливість виведення інформації на паперовий носій. Розклад навчальних занять – паперовий документ, який оформляється відповідно до „Інструкції з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів” [3], де вказано, що „...розклад переписується начисто або передруковується”. Лише програми, створені на початку 1990-х років, не завжди коректно роздруковували розклад. Сучасні ж зразки, окрім друкованої версії, дозволяють зберегти розклад в електронному вигляді у різних загальноприйнятих форматах, зокрема, у форматі MS Word та MS Excel.

Можливості зміни даних після їх введення. Навчально-виховний процес – явище динамічне. Саме тому у ППЗ повинна бути передбачена зміна даних після введення. Адже можливий рух кадрів, заміна уроків, або хоча б виправлення помилок. Найбільше проблем виникає при заміні учителів. Подекуди програми створення розкладу пропонують ручне виправлення помилок. І хоча отриманий розклад буде тимчасовим, все ж рекомендується передбачити такі дії засобами програмного продукту.

Максимальна кількість даних, яку можна вводити. Неможливо скласти розклад для всієї школи за допомогою програми, що складає розклад навчальних занять лише для 8-10 класів. Кількість даних повинна бути розумно обмежена укладачами програми або необмежена зовсім. Демонстраційні версії програм, які пропонуються в мережі Інтернет, звичайно обмежені у ресурсах щодо своєї потужності, проте після інсталяції ліцензійного програмного забезпечення працюють у нормальному режимі. Повні версії іноді мають обмеження на кількість класів, для яких може бути створений розклад, але воно складає 150-200 класів і повністю задовольняє сучасні навчальні заклади.

Документація. Сучасне ППЗ містить в собі або підручник, або довідкову інформацію для користувача. Це зручно, оскільки в процесі роботи з програмою виникає багато запитань, які можна вирішити за допомогою довідки. Одна з найвдаліших реалізацій належить програмі „Ректор З”, де передбачено електронну довідку, підручник та форум на сайті розробників.

Інтернет-підтримка продукту та оновлення. До цього критерію віднесемо можливість оновлення програми та взаємозв'язок з її розробниками, що дозволяє удосконалити методи роботи та оптимізувати

програму до конкретних умов закладу.

Висновки... Компетентність керівника навчального закладу обов'язково включає вміння використовувати програми автоматичного створення розкладу занять. Потрібно зазначити, що при цьому важливе не лише вміння працювати з якоюсь конкретною програмою, а й її пошук, аналіз та відбір. В процесі обговорення придбання прикладного програмного забезпечення необхідно врахувати певні критерії відбору. Запропоновані нами критерії дозволяють значно спростити аналіз програм та обрати найкращу з них.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дерба Т. О. Огляд сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні середньою освітою [Електронний ресурс] / Т. О. Дерба // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 4. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu.ua.net/em8/emg.html>.
2. Дивак В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності директора школи [Електронний ресурс] / В. В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання – 2007. – № 2. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu.ua.net/em2/emg.html>.
3. Інструкція з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/MON_240.doc. – Назва з екрану.
4. Інструментарій менеджера освіти. Сайт творчої групи Єльнікових [Електронний ресурс] / Режим доступу : www.elnik.kiev.ua – Назва з екрану.
5. Светлорусова А. В. Роль ІКТ у професійній підготовці майбутніх керівників навчальних закладів [Електронний ресурс] / А. В. Светлорусова // Інформаційні технології і засоби навчання – 2009. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu.ua.net/em9/emg.html>

Анотація

О.В.Суховірський

Критерии отбора прикладного программного обеспечения автоматического создания расписания занятий

В статті обосновані критерії отбора прикладного програмного забезпечення автоматичного створення розкладу занять

Ключевые слова: *прикладные программные средства, расписание занятий, критерии отбора, управление школой.*

Summary

O.V.Soukhovir's'kyi

Criteria of Choice of Applied Software of Automatic Schedule Generating

The criteria of choice of applied software of automatic schedule generating are grounded in the article.

Key words: *applied software, schedule, criteria of choice, management of school.*

Дата надходження статті:

„4” грудня 2009 р.

УДК 371.134:340

О.С.ФЕДОРЧУК,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Модернізація вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу

У статті окреслено перспективи модернізації вищої професійної освіти, підготовки фахівців до діяльності в інформаційному суспільстві на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: *компетентнісно орієнтована освіта, інформатизація суспільства, компетентність, компетенція.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Реформи початку 90-х років двадцятого сторіччя визначили нові напрями в розвитку нашої країни. Перехід до демократичного суспільства, що буде ринкову економіку і правову державу, вимагає адекватного реформування системи професійної освіти. Цілком очевидно, що сьогодні сучасна економіка орієнтована на кадри, вимоги до яких значно перевищують можливості більшості випускників як середньої, так і вищої школи. Очевидно і те, що важливішими для успішної професійної діяльності є не розрізнені знання, а узагальнені уміння, що проявляються в здатності вирішувати життєві і професійні проблеми, здатності до іншомовного спілкування, підготовка в сфері інформаційних технологій тощо.

Втрата монополії держави на інформацію, перетворення суспільства в інформаційне змінює вищу школу як соціальний інститут, призначений для передавання і відтворення знань про світ. У Національній доктрині розвитку освіти України відзначається, що розвиток економіки, у якій основним ресурсом стає мобільний і висококваліфікований людський капітал, вимагає досягнення нової якості масової освіти, що розуміється як „...відповідність між вимогами нової системи суспільних відносин і цінностей та вимог нової економіки [1]”.

Соціальні, економічні та політичні зміни у суспільстві протягом останнього десятиліття та відповідні до них тенденції в освіті, а саме: втрата єдності і визначеності освітніх систем; формування ринку праці і пов'язаного з ним ринку освітніх послуг; варіативність і альтернативність освітніх програм; зростання конкуренції і комерційного фактора в освітній діяльності; зміна функції держави в освіті від тотального контролю і планування – до загального правового регулювання освітніх відносин; перспективи інтеграції української освіти і української економіки у міжнародну (зокрема, європейську) систему поділу праці, зумовили необхідність обговорення та впровадження в освіту компетентнісного підходу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми... Недостатня розробленість та обґрунтованість компетентнісно-орієнтованого підходу у освіті вимагає широкого обговорення в професійному співтоваристві цілої низки питань про місце компетентностей та компетенцій серед інших результатів освіти, необхідність переорієнтації діяльності навчального закладу на формування фахової компетентності студентів і оцінку її сформованості. Проблемам компетентнісно-орієнтованої освіти присвятили свої наукові дослідження Н. Бібік, В. Болотов, Ю. Дорошенко, Б. Ельконін, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, Ю. Татур, О. Хуторской та інші.

Формулювання цілей статті... У даній статті ми прагнули довести, що однією з відповідей системи освіти на соціальне замовлення подолати розрив між результатами як загальної, так і професійної освіти і сучасними вимогами життя є компетентнісно орієнтована освіта.

Вклад основного матеріалу... Визначивши якість освіти як співвідношення між запитом суспільства і ступенем його задоволення освітою, ми повинні враховувати, що і громадянин, і суспільство, і держава по-своєму формулюють вимоги до системи освіти. Коли держава є єдиним замовником освітніх послуг і ринку праці, вищий навчальний заклад виконує єдине, традиційне завдання однотипного масового формування знань, умінь та навичок у майбутніх спеціалістів, а також їх виховання в рамках визначених ідеологічних установок. Розмаїтість замовників на ринку освітніх послуг породжує варіативність замовлень. При цьому замовлення стосується, в першу чергу, універсальних здібностей особистості та моделей поведінки.

Зростання попиту на висококваліфікованих юристів та вимог до якості їх професійної підготовки формується державними інституціями відповідно до потреб сучасного розвитку, проте зараз визначальну роль у цьому процесі відіграють роботодавці. Аналіз статистичних даних, соціологічних досліджень, газетних публікацій, наукових статей, у яких подана інформація про опитування роботодавців [2, с.51-56; 3, с.76-78], дали підстави стверджувати, що:

- уміння з інформаційних технологій є необхідним компонентом професійної підготовки студентів вищих юридичних навчальних закладів;
- сучасний рівень сформованості умінь з інформаційно-комунікаційних технологій у майбутніх правознавців - випускників вищих навчальних закладів – є недостатнім для конкурентоздатності означених фахівців на ринку праці та їх ефективної професійної діяльності.

Результати соціологічних досліджень дають підстави констатувати, що запити роботодавців з різних секторів ринку до системи професійного навчання мають загальні вимоги: уміння працювати в колективі, уміння орієнтуватися на ринку праці, готовність пов'язувати свою кар'єру з продовженням освіти, готовність змінювати профіль діяльності в залежності від зміни в стратегії розвитку підприємства, технологіях тощо, уміння самостійно працювати з інформацією, уміння приймати рішення.

Підготовка компетентного фахівця для майбутнього європейського ринку праці є важливими завданнями сучасної педагогічної теорії та практики вищої школи. Для суспільства взагалі та кожного його члена зокрема важливою є підготовка компетентних фахівців, які володіють сформованими професійними знаннями, уміннями та навичками. Становлення особистості професіонала успішно здійснюється лише в тому випадку, коли в процесі навчання формується система адекватних професійних уявлень, які найбільше впливають на формування життєвих планів особистості, організують і спрямовують її активність, надають їй своєрідний, неповторний індивідуальний і соціальний статус. Найявні в суб'єкта професійні уявлення впливають на його професійний розвиток, і, поряд з іншими особистісними характеристиками (інтересами, цінностями, ідеалами і т.д.), виступають як регулятори професійного самовизначення.

Увага до особистості, що навчається, як до основної соціальної цінності завтрашнього дня, вимагає будувати систему освіти таким чином, щоб забезпечити індивідуальну траєкторію особистого професійного становлення майбутнього фахівця. Можна говорити про те, що роль освіти полягає в навчанні та вихованні фахівця, здатного здійснити якісні зміни у обраній професійній діяльності.

Компетентнісно орієнтований підхід до освіти не заперечує необхідності формування знанневої бази і комплексу навичок, умінь, та елементів функціональної грамотності (соціально прийнятних алгоритмів дій в типових ситуаціях). Мова йде про досягнення інтегрованого результату – певної компетентності. Категорія „компетентність” є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів, що

виникла з потреби в адаптації людини до мінливих умов (у виробництві – до нових технологій) і не співвідноситься із усталеною системою понять дидактики.

Як показало дослідження, компетентність є функціональною характеристикою і завжди проявляється у діяльності. Природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої власної зацікавленості у обраному виді діяльності. На практиці змістом діяльності може бути досягнення конкретного результату (продукту) або способу поведінки. Ознаки компетентності зумовлені постійними змінами суспільних відносин: компетентність має діяльнісний характер, поєднує узагальнені уміння та навички з практичними вміннями і знаннями в конкретних галузях; проявляються в умінні здійснювати вибір, адекватно оцінювати себе у конкретній ситуації. Компетентний фахівець, орієнтується на перспективу, передбачає зміни, усвідомлює необхідність навчатися протягом усього життя. Особливістю фахової компетентності є те, що компетентність формується і реалізується сьогодні, але зорієнтована на майбутнє.

Аналіз компетентності певного фахівця дозволяє визначити індивідуальні й освітні стратегії, обрати відповідні технології навчання, побудувати механізми внутрішнього та зовнішнього оцінювання рівня навченості (підготовленості) студентів. Кінцевим результатом має стати комплекс найбільш універсальних за своїм характером і ступенем застосовуваності ключових фахових компетенцій, що визначають індивідуально-професійний розвиток фахівця певної галузі. Таким чином компетенції – це узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивну професійну діяльність, це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність.

Як показало наше вивчення, доречно виділити наступні ключові компетенції:

- організація власного ресурсу, самого себе для успішного розв'язання проблем (самоменеджмент);
- одержання даних про ситуацію і про себе (інформаційна);
- залучення ресурсів інших людей шляхом взаємодії з ними (комунікативна).

Наголосимо, що ключові компетенції надпредметні і міждисциплінарні, вони можуть застосовуватися не лише у навчальному процесі, в професійній діяльності, але й у сім'ї, політичній сфері тощо. Ця надпредметність співзвучна властивості міжпредметності інформатики, її сьогодишньому проникненню в усі сфери життєдіяльності людини.

Важливість ключових компетенцій для життєдіяльності кожної людини зумовлена також притаманними їм функціями:

- формування в людини здатності навчатися та самонавчатися;
- забезпечення майбутнім фахівцям гнучкості у взаєминах з роботодавцями, мобільності, соціальної і виробничої адаптивності;
- усвідомлення репрезентативності, визначення рівня успішності у конкурентному середовищі ринку праці.

На всіх рівнях системи освіти ці основні функції компетенцій закріплюють за ними статус основи освітнього процесу.

Компетентність, на наш погляд, якраз і є тією ланкою, якою раніше часто нехтували в педагогічному процесі, не доводячи засвоєння знань і формування навиків до їх втілення в діяльності. Оцінка успішності майбутнього фахівця тільки за сумою відтворюваних знань не дозволяла визначити його готовність як фахівця до самостійної роботи у тій чи іншій галузі. Практично повсюдно випускники вищих навчальних закладів сприймалися як носії певних, проте, іноді і непотрібних на виробництві знань, яким потрібен певний час для оволодіння практичними вміннями роботи під керівництвом досвідчених наставників. Саме в обов'язок цих наставників входило залучення молодих фахівців до вирішення ситуацій, у яких їх знання могли б набути соціальної, суспільної і професійної цінності.

Результатом аналізу наявних підходів щодо змісту професійної компетентності є твердження, що професійна компетентність – це:

- мета фахової підготовки майбутнього правознавця;
- проміжний результат, який є характеристикою рівня готовності майбутнього юриста до здійснення ним професійної діяльності у відповідності до функціональних обов'язків;
- кінцевий результат професійної підготовки.

У сьогодишніх умовах компетентнісний підхід відображає такий зміст освіти, що не зводиться до знаннево орієнтованого компонента, а вимагає цілісного вирішення життєвих проблем, виконання ключових (таких, що відноситься до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій. Як зазначає Б.Д. Ельконін, „ми відмовилися не від знання як культурного предмета, а від визначеної форми знань, знань „про всяк випадок”, тобто відомостей [4, с.125]”. Компетентність завжди проявляється в діяльності. Природа компетентності така, що вона може виявлятися тільки за умови глибокої особистої зацікавленості у обраному виді діяльності. На практиці змістом діяльності може бути досягнення конкретного результату або способу поведінки.

З огляду на це компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість майбутнього фахівця, а здатність успішно вирішувати проблеми, що виникають у наступних ситуаціях:

- у пізнанні і поясненні дійсності;
- у процесі освоєння техніки і технологій;
- у взаєминах людей, у етичних нормах, у оцінці власних учинків;
- у практичному житті у процесі виконання соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, виборця;
- у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках;
- у виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці;
- у вирішенні власних проблем: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів розв'язання конфліктів.

Висновки... Таким чином, враховуючи усе викладене вище, можна стверджувати, що реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті буде сприяти досягненню його основної мети - підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, що вільно володіє професійними знаннями та вміннями і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95 // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 1. – С. 7–11.
2. Коваль Т. І. Вимоги до особистісно орієнтованої професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів / Т. І. Коваль // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : ЕКМО, 2004. – Вип. 1. – С. 51–66.
3. Розбудова менеджмент-освіти в Україні. Програма дій // Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні. – К., 2001. – 110 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

Анотація

О.С.Федорчук

Модернізація вищого професійного освіти на основі компетентного підходу

Определены перспективы модернизации высшего профессионального образования, подготовки специалистов к деятельности в информационном обществе на основании компетентного подхода.

Ключевые слова: компетентно-ориентированное образование, информатизация общества, компетентность, компетенция.

Summary

O.S.Fedorchuk

Modernization of Higher Professional Education on the Basis of Competence Approach

The prospects of modernization of higher professional education, preparation of specialists to the work in the information society on the basis of competence approach are determined.

Key words: competence-oriented education, informatization of society, awareness, competence.

Дата надходження статті:

„4” грудня 2009 р.

УДК 37.036.001.76 (045)

Г.Я.ФЕДУХ,

старший викладач

(м.Хмельницький)

Інноваційні підходи до формування творчої особистості

У статті розглянуто науково-методичні та практичні підходи до формування творчої особистості майбутнього організатора роботи з учнівськими об'єднаннями сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: творчість, творча особистість, колективна творча діяльність, педагогічна майстерність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Глобалізація процесів соціального розвитку та технологічний інформаційний характер сучасної цивілізації зумовлюють необхідність у розвитку людини, здатної творчо розв'язувати безліч різноманітних нагальних проблем.

Потреба сучасного суспільства у всебічній творчій активності людини вимагає виховання діяльної, духовно багатой особистості. Суспільству потрібні люди освічені, виховані, які можуть конструктивно працювати в сучасних динамічних умовах життя.

Пріоритети сучасного соціально-економічного розвитку суспільства підвищують вимоги до освіти, яка виступає головним чинником у відтворенні та зростанні інтелектуального, духовного та економічного потенціалу суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Методологічні основи понять „творчість”, „творчий потенціал” особистості у філософському аспекті розглядали в своїх працях А.Бергсон, О.Лобова, Б.Тушева, Т.Скорик.

З точки зору психології особливості творчої особистості та механізми творчих процесів розкриваються в працях Б.Ананьєва, В. Андрєєва, Д.Богоявленської, І.Воронюк, Ю.Власенко, І.Манюхи, К.Тейлора.

Педагогічні аспекти проблеми формування творчої особистості в різних видах діяльності розглядаються як формування здібностей (Д.Ельконін, П.Кравчук, В.Лисовська, В.Лихвар, Л.Печко, Н.Ю.Посталюк, В.Роменець, С.Сисоєва, Б.Теплов). С.Гончаренко розглядає процес творчості як діяльність людини, що спрямована на створення якісно нових технологій духовних чи матеріальних цінностей за рахунок використання творчого потенціалу особистості [1].

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення та розкриття науково-методичних і практичних підходів до формування творчої особистості організатора роботи з учнівськими об'єднаннями сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... У Національній доктрині розвитку освіти в Україні серед стратегічних завдань розбудови національної системи освіти і науки, яку на сучасному етапі має вирішувати школа, визначені такі: підготувати до життя людину, здатну визначити власну роль у суспільному житті, а також задовольнити власні професійні інтереси [4].

Розв'язання цих завдань передусім залежить від професіоналізму педагога, від його бажання змінюватися й удосконалюватися відповідно до вимог часу. Ми погоджуємося з думкою Н.Василенко, Л.Литвиненко, що вищий навчальний заклад має готувати таких учителів та вихователів, які б, маючи науково-теоретичні знання з різних галузей наук, володіючи найновішими методиками викладання, могли б з перших днів самостійної роботи захопити дітей своєю неординарністю, творчістю, обізнаністю, життєрадісністю, а також чуйним ставленням, доброзичливістю до навколишнього світу [3].

Від рівня компетентності педагога, його педагогічної майстерності та здатності до професійного розвитку безпосередньо залежить підвищення якості позаурочної виховної роботи та її результативність. Сучасне суспільство вимагає виховання підростаючого покоління, яке прагне до саморозвитку, самореалізації, здатного самостійно орієнтуватися в світі, який є більш невизначеним і непередбаченим, ніж це було раніше. За таких умов постає потреба в педагогах нового типу. Сьогодні справжнього педагога характеризує постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних та інших педагогічних рішень. Л.Савчук підкреслює, що творчість педагога, особливо організатора роботи з учнівськими об'єднаннями, проявляється також в ефективному застосуванні набутого педагогічного досвіду в нових умовах, у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань, в гнучкості при виконанні запланованого в непередбачених ситуаціях; вдалій імпровізації як на основі точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні фантазувати, бачити близьку й далеку перспективи в роботі [5].

Підготовка такого педагога можлива за умови виховання творчої особистості в стінах вищого навчального закладу, розвитку його активності, здатності ухвалювати рішення і нести відповідальність за зроблений вибір і власні дії, за умови навчання майбутнього педагога творчо працювати. Саме творча праця є найефективнішою, а тому педагогічна творчість стає ефективним засобом формування особистості юного громадянина України. Тож школі сьогодні, як ніколи, потрібен творчий педагог, а Україні – творчі особистості.

В Інструктивно-методичному листі Міністерства Освіти і науки України зазначено, що організатор роботи з учнівськими об'єднаннями здійснює зв'язок, взаємодію педагогічного колективу з дитячими та юнацькими об'єднаннями в школі, сприяє розвитку у школярів самодіяльності, творчості, навичок самоврядування, утвердженню в дитячих колективах принципів демократії, гуманізму, пріоритетності загальнолюдських цінностей [2].

Головною метою позаурочної виховної діяльності організатора роботи з учнівськими об'єднаннями в сучасній школі Т.І.Шевченко виділяє – допомогу дитині знайти себе в житті, відчутти свою необхідність, навчити працювати, реалізовувати всі свої позитивні якості, формувати національну свідомість, морально-етичні норми поведінки [7]. Стан духовності суспільства в Україні сьогодні викликає занепокоєння. Безвідповідальність, соціальна апатія, моральне банкруство, зневага до законів становлять, на жаль, глобальну соціальну проблему. Культивуються матеріальні потреби, знецінюються одвічне: любов, сім'я, культурні цінності. Як наслідок – криза моральності. Саме тому актуальним при підготовці майбутніх організаторів роботи з учнівськими об'єднаннями є використання форм і методів навчання, що підвищують активність, самостійність, творчість студентів, впровадження сучасних педагогічних технологій формування високопрофесійного вихователя.

Професійна компетентність організатора роботи з учнівськими об'єднаннями визначається як базовими знаннями та вміннями, так і ціннісними орієнтирами, мотивами його діяльності, стилем стосунків з людьми, педагогічною культурою, здатною до розвитку свого творчого потенціалу. Сьогодні вимагає від педагога-організатора глибоких теоретичних знань, вмінь і навичок з фахових дисциплін, а

також здатності адаптуватися до умов життєдіяльності навчального закладу та суспільства, які увесь час змінюються. Організатор роботи з учнівськими об'єднаннями постійно має вивчати нові форми і методи виховної роботи, творчо використовувати їх у своїй повсякденній діяльності. Тому виникає необхідність коригувати підготовку організаторів роботи з учнівськими об'єднаннями, спрямування їх на пошук нової інформації, нових знань, практичних умінь і навичок зі своєї спеціальності [2].

Майбутній організатор роботи з учнівськими об'єднаннями має бути сьогодні активним учасником навчально-виховного процесу. Ця активність формується на практичних заняттях, семінарах-практикумах, під час проведення ділових ігор, розв'язання педагогічних ситуацій під час вивчення фахових дисциплін „Педагогічні основи роботи з учнівськими об'єднаннями”, „Методика гурткової і клубної роботи”, „Історії дитячого та юнацького руху”. Так, під час проведення ділової гри „Батьківські збори на тему „Роль гуртків у формуванні особистості школяра” студенти вчаться вирішувати проблеми зайнятості дітей в позаурочний час та залучення батьків до організації гурткової роботи в школі, набувають практичних вмінь і навичок роботи з батьками гуртківців, отримують знання щодо різноманітності форм роботи з гуртківцями та їх батьками тощо.

Сьогодні як в Україні, так і за кордоном, педагогіка масово працює над апробацією інтерактивних методів навчання. Не є виключенням і наш навчальний заклад. Зокрема, на заняттях з фахових методик інтерактивне навчання, а це перш за все діалогічне навчання, допомагає викладачам вчити студентів ефективній роботі в колективі та в творчих групах. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації. Ми успішно застосовуємо найвідоміші на сучасному етапі технології: „коло ідей”, „мікрофон”, „дискусія”, „мозкова атака”, „ділова гра” та інші. Так, вивчаючи тему „Планування виховної роботи”, практикуємо вправу „мікрофон”. Передаючи символічний „мікрофон”, студенти пропонують різноманітні пункти до плану, не обговорюючи виступів інших і не перебиваючи один одного. Група „методистів” опрацьовує пропозиції виступаючих, групує їх за певними критеріями і, як підсумок, пропонує орієнтовний план роботи на певний період (місяць, чверть). Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такого навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, творчо підходити до розв'язання різноманітних проблем, приймати обґрунтовані рішення. Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, старанно плануємо свою роботу: даємо студентам завдання для попередньої підготовки – ознайомитись з досвідом вчителів-практиків, продумати план проведення того чи іншого фрагменту позакласного заходу, виконати самостійні підготовчі завдання тощо. Інтерактивні методи допомагають нам сформулювати кілька цікавих правил, які впроваджуються на практичних та семінарських заняттях: „Кожна думка важлива”, „Обговорюємо сказане, а не автора”, „Умій погодитись і не погодитись”, „Наводь тільки обґрунтовані докази” та інші.

Цікавою формою озброєння студентів вміннями і навичками є робота в творчих групах. Так, при вивченні розділу „Колективна творча діяльність” творчі групи розробляють плани, проекти, сценарії; обговорюють процес підготовки і проведення свят та виховних заходів, демонструють фрагменти різноманітних колективних творчих справ. Зокрема, на практичних заняттях з предмета „Педагогічні основи роботи з учнівськими об'єднаннями” студенти, розробляючи план-сценарій пізнавальної справи-огляду „Вечора-подорожі”, обмінюються своїми знаннями, досвідом, пропозиціями, думками про важливі проблеми життя. Студенти, відповідно до своїх обов'язків у діловій чи рольовій грі, стають учасниками чи організаторами мандрівок, виступають у ролі ведучих або „радників”, просто мандрівників. Вечір-подорож – чудовий засіб об'єднання педагогів і дітей у спільній творчій справі, органічного поєднання розумового, морального та естетичного виховання, самоосвіти старших і молодших – допомагає майбутнім організаторам роботи з учнівськими об'єднаннями набувати практичних умінь і навичок, досвіду організації позаурочної виховної роботи.

Ефективними в процесі навчання є формування вмінь у майбутніх педагогів-організаторів працювати з періодичною пресою. На практичних заняттях студенти знайомляться з кращим досвідом, зокрема, виховними системами школи і класу, органами самоврядування в навчальних закладах України, вчаться добирати матеріали для складання виховних проектів, конспектів занять гуртків та клубів. Як підсумок вивчення кожного предмета студенти оформляють методичні папки (так звані „портфоліо”), в яких збирають свої творчі та практичні роботи, ігри, цікаві завдання, загадки, складають картотеки сценаріїв, які зможуть використати в майбутньому, працюючи з дітьми.

Впровадження в навчальний процес академії кредитно-модульної системи навчання вимагає раціональної організації самостійної роботи студентів. З цією метою розробляємо поради щодо ознайомлення з досвідом кращих педагогів-організаторів, вивчення нормативних документів дитячо-юнацьких організацій та об'єднань, розробки планів-сценаріїв виховних заходів тощо. Самостійна робота студентів включає складання пам'яток, методичних порад щодо проведення виховних справ, розробку положень про конкурси, турніри, інтелектуальні ігри, змагання тощо.

У прагненні України до європейської та світової інтеграції виникає необхідність модернізації освітньої галузі з використанням найкращих вітчизняних і світових стандартів. Зміни в школі починаються зі змін особистості педагога, а саме – із самопізнання до його перетворення і розвитку. Виховати творчу, соціально адаптовану до життя, здатну до самовдосконалення, самореалізації особистість може тільки педагог з високим рівнем професіоналізму.

Гуманістичні принципи організатора роботи з учнівськими об'єднаннями, його професійна компетентність, готовність до пошуку нового і здатність до організації підвищення своєї самоосвіти – запорука формування соціально гармонійної особистості школяра. Тільки такий педагог, на думку Б.Тевліна, може виховати гармонійно орієнтовану особистість, яка буде гуманною, патріотичною, працездатною, толерантною, завжди прагнучим до співробітництва та швидко пристосовуватиметься до інноваційного суспільства [6].

Висновки... Важливим показником педагогічної діяльності є її ефективність, яка визначається, насамперед, якістю підготовки педагогічних кадрів. Сучасний період соціально-економічного розвитку суспільства докорінно змінив вимоги до рівня виховання підростаючого покоління, яке вступає у самостійне життя. Тому одне з першочергових і невідкладних завдань, яке стоїть сьогодні перед науково-педагогічним колективом навчального закладу, – формування духовно розвиненої творчої особистості майбутнього вчителя, майбутнього організатора роботи з учнівськими об'єднаннями. Виходячи з цього, подальшої уваги потребують дослідження проблеми: формування творчої особистості майбутнього організатора роботи з учнівськими об'єднаннями в процесі педагогічної практики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Барабоха Д. Формування творчого потенціалу вчителя / Д. Барабоха // Рідна школа. – 2006. – №1. – С.31-33.
2. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 1992. – №23. – С.16-18.
3. Литвиненко Н. Виховуємо майбутнього вчителя / Н. Литвиненко, В. Василенко // Початкова школа. – 1998. – №6. – С.56-58.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26. – С.2-4.
5. Савчук Л. Формуємо творчу особистість / Л. Савчук // Сучасна школа України. – 2009. – №3. – С.76-80.
6. Тевлін Б. Готуємо майбутніх учителів / Б. Тевлін // Сільська школа України. – 2005. – №12. – С.3-5.
7. Шевченко Т. І. Модель виховної системи класу „Серце в долонях” / Т. І. Шевченко // Класному керівнику усе для роботи. – 2009. – №10. – С.10-14.

Анотація

Г.Я.Федух

Иновационные подходы к формированию творческой личности

В статье рассмотрены научно-методические и практические подходы к формированию творческой личности будущего организатора работы с ученическими объединениями современного общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: *творчество, творческая личность, коллективная творческая деятельность, педагогическое мастерство.*

Summary

G.Ya.Fedukh

Innovational Approaches to Creative Personality Forming

Scientific-methodical and practical approaches to the forming of creative personality of the future organizer of work with the associations of students of modern general educational establishment are studied in the article.

Key words: *creativity, creative personality, collective creative activity, pedagogical mastery.*

Дата надходження статті:

„03” листопада 2009 р.

УДК 371.134 : 78.071.2 (045)

С.М.ЦАРУК,

здобувач

(м.Хмельницький)

Десять заповідей співака Олександра Мишуги

У статті розглянуто основні положення вокальної школи видатного співака та педагога Олександра Мишуги на прикладі його „Десяти заповідей співака”.

Ключові слова: *мистецтво володіння голосом, вокальна підготовка майбутнього вчителя музики, фундаментальні принципи вокальної школи Олександра Мишуги.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перед середніми та вищими педагогічними навчальними закладами гостро постає проблема виховання кваліфікованих вчителів музики. Специфіка професійної діяльності вчителя музики передбачає наявність у нього розвинених навичок володіння власним голосом, розуміння тонкощів процесу звуковидобування і звукоутворення.

Процес підготовки майбутнього фахівця неможливо уявити без використання досвіду кращих педагогів-вокалістів. Відомий оперний співак Олександр Мишуга зарекомендував себе як талановитий педагог не лише на Україні, але і далеко за її межами. У своїй педагогічній діяльності Олександр

Пилипович не обмежувався розвитком самих лише голосових даних. Йому вдалося здійснити цілу революцію у науці співу. Нам вдалося відшукати його „Десять заповідей співака”, використання яких допоможе урізноманітнити та суттєво покращити процес навчання студентів у класі постановки голосу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Основна частина методичної літератури з питань постановки голосу присвячена підготовці співаків у мистецьких навчальних закладах. Це праці П.Голубева, В.Луканіна, І.Прянішнікова, М.Микиші, Л.Дмитрієва, В.Антонюк, Н.Гребенюк. Викладачі вокалу педагогічних ВНЗ використовують вищезгадані праці, проєктуючи висвітлені в них навчально-дидактичні основи вокального мистецтва на вирішення завдань підготовки вокаліста – майбутнього вчителя музики.

Зі спогадів учнів, друзів та сучасників Олександра Мишуги, опублікованих його племінником Л.Мишугою, І.Деркачем та М.Головащенко, дізнаємося про особливості його методики розвитку співацького голосу. Висвітленню основних методичних принципів вокальної підготовки співаків у класі професора О.Мишуги присвячено праці В.Пидоріної, Л.Кияновської, М.Жишкович.

Формулювання цілей статті... Мету статті вбачаємо у висвітленні на прикладі аналізу „заповідей” співака основних фундаментальних принципів школи О. Мишуги, яких має дотримуватися співак у своїй виконавській діяльності.

Вклад основного матеріалу дослідження... Серед яскравої плеяди оперних співаків кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. вирізняється багатогранністю і своєрідністю життєдіяльності та педагогічної творчості Олександр Пилипович Мишуга (1853 – 1922 рр.). Як і Соломія Крушельницька, Модест Менцинський, Федір Шаляпін, Енріко Карузо, Тітта Руффо, Філіппі-Мишуга (сценічне ім'я) співав на найкращих сценах Європи, виконуючи найвідповідальніші партії.

„Олександр Мишуга зарекомендував себе блискучим представником італійської школи бельканто, особливості якої він зумів поєднати з чисто українською задушевністю. Він підкоряв слухачів досконалістю співу, чіткою дикцією, виразним фразуванням, чудовою кантіленою і майстерною грою. Спів і гра Олександра Мишуги викликали захоплення, подив. Це був справжній поет пісні”, – так оцінив видатного українця знавець його творчості М. Головащенко [1, с.118].

1905 р. Микола Лисенко запросив Олександра Мишугу до щойно створеної ним Музично-драматичної школи на посаду професора співу. Його вокальна школа набула надзвичайної популярності. Від інших вона вирізнялась науковим підґрунтям, у ній, за твердженням Марії Висоцької, „немає нічого випадкового, непродуманого, все логічно обґрунтовано і зрозуміло як практично, так і теоретично. Завдяки цьому методу голос звучить однорідно, одноякісно, соковито на всьому діапазоні; він звучний і політний, а головне, що ні в співі, ні в розмові не стомлюється, завжди зберігає свіжість і блиск на довгі роки” [2, с.292].

Свої уроки маестро проводив, використовуючи виключно українську термінологію. Володіючи глибокими знаннями з анатомії, фізіології, акустики, О.Мишуга умів теоретично обґрунтувати, як саме треба співати, чому саме так, а не інакше. Він вимагав від учнів засвоєння будови голосового апарату, глибокого усвідомлення особливостей процесу звукоутворення і резонування. „Який це був знавець вокалу! Вчив, як треба відчувати і навіть бачити звук, щоб він всеціло підкорявся співакові. Артист не повинен здаватися на випадковості – вийде в нього пісня вдало чи ні. Він мусить заздалегідь знати, як має проспівати її, – на те він і вчиться, і цим професіонал повинен відрізнятися від аматора”, – згадувала настанови мудрого учителя оперна співачка Софія Мирович, професор Ленінградської консерваторії ім. М.Римського-Корсакова, заслужений діяч мистецтв Росії [3, с.164].

Олександр Мишуга першим обґрунтував поняття вокально правильного тону і музично-вокального слуху. Стверджував, що майже кожна людина має від природи музичний слух, а вокальний необхідно розвивати. Вокальний слух дозволяє відрізнити правильні звуки від неправильних з точки зору їх тембральної якості. Він вважав, що можна співати інтонаційно правильно, а з вокального боку зовсім фальшиво. Учні класу О.Мишуги вчилися слухати інших, аналізувати, виправляти помилки, таким чином виховуючи звичку контролювати вухом і власний спів щодо правильності вокального тону. Марія Гребінецька, українська оперна співачка, констатувала, що „...лекції в Олександра Мишуги відбувалися від 10-ої години до 4-ої години пополудні. Весь цей час учні мали бути присутніми на уроці співу. Він пояснював дуже переконливо і зрозуміло, користуючись при цьому анатомічними малюнками голосового апарату. Учні викликали по одному до піаніно, і, коли котрийсь з них співав, інші уважали на помилки й мали бути готові поправити їх власним голосом” [4, с.147].

Спів професор пояснював як подовжену мову, надавав важливого значення виразній вимові кожного слова одним неперервним звуком, а „голос повинен опиратись в одній і тій самій точці при переміні голосівок. Так резонансова точка знаходиться в щілині між двома верхніми передніми зубами, тут при допомозі носового резонансу голос звучить найприємніше. Всі слова треба укладати перед кінцем язика і верхніми зубами, а ніколи не допускати вимови складів і слів на корінь язика!” [5, с.279].

Постійно працюючи над проблемою підготовки співаків, Олександр Мишуга накреслив контури реформування системи вокальної підготовки, акцентуючи увагу на осмисленому ставленні співака до

процесу звуковидобування, розвитку його вокального слуху. „А щоб звук, голос був рівним, однорідним, одноякісним, необхідно утримувати розкрите горло в одній і тій же позиції, ширині і рівно, плавно, без поштовхів, як смичком по струнах скрипки, подавати струмінь повітря по куполу піднебіння в напрямку резонансового пункту”, – стверджував педагог Мишуга [6, с.282].

З 1911 року він викладав сольний спів у Вищому музичному інституті ім.Фридеріка Шопена Варшавського музичного товариства. З метою поширення власної методики навчання співу, маестро систематично влаштовував публічні виступи учнів свого класу. Відомі співачки Ванда Рашковська, Яніна Тіссеранд-Паржинська, Зоф'я Забелло-Мазуркевич та багато інших оволоділи основами вокальної майстерності у класі професора Мишуги.

Маестро мріяв про відкриття власної школи співу при музичному інституті ім. М.Лисенка. Але на заваді втіленню в життя цих планів стала перша світова війна.

О. Мишугі вдалося розробити авторську методику постановки голосу, котра має наукову основу й стала вагомим внеском у розвиток національного вокального мистецтва. Існують згадки про „об'ємистий, власноручно написаний [О. Мишугою] підручник”, який на сьогоднішній день вважається втраченим [7, с.211]. Також до 1965 р. у Львівській державній консерваторії імені М.Лисенка зберігався так званий „Зошит” Олександра Мишуги, що складався із трьох окремих зошитів, написаних польською, російською, італійською, французькою мовами. За твердженням відомого вченого-музикознавця, професора Любові Кияновської, „...цей зошит, своєрідний особистий щоденник і водночас – теоретичні розважання, був укладений доволі фантазійно, хоч може не завжди послідовно, що трапляється, коли праця стає наслідком довголітніх спостережень і рефлексій та віддзеркалює не лише наслідок наукових пошуків, але й особисті рефлексії, процес формування цілості методичної системи” [8, с.88].

Інформація у „Зошиті” міститься досить різноманітна. Це – уривки із праць „з анатомії голосового апарату (італійською мовою), з фонетики французької мови – із книги Еміля Вільємін „Загальні риси французької вимови” (французький текст), потім виписки із Толстого і Горького (також італійською) та інших мислителів”, – писала Лідія Улуханова, професор співу вищезгаданої консерваторії [9, с.2]. На щастя, до моменту зникнення оригіналу безцінного документа, вона зробила переклад російською мовою тієї частини „Зошита”, яку було написано польською мовою, а саме: текстів науково-методичних доповідей, лекцій О. Мишуги та письмових звітів учнів класу про розуміння ними особливостей методики навчання співу у класі професора.

„Десять заповідей співака” О. Мишуги написані російською мовою. З огляду на те, що існують вказівки щодо фонетичних особливостей виспівування голосних і приголосних звуків російського алфавіту, окремих російських слів, можна припустити, що документ не є перекладом з польської мови, як, приміром, „Зошит”. О. Мишуга звертається до свого учня на „ти”, знаком оклику ніби дає зрозуміти важливість кожної наступної настанови, а крапки (обрив) – пауза, необхідна для засвоєння учнем інформації. Окрім того, майже кожна порада супроводжується запитаннями для самоконтролю, самоперевірки. Відбувається уявне спілкування професора із учнем.

Перша заповідь звучить так: „Не намагайся дивувати – намагайся зачарувати!.. Справа не в тім, щоби „ухопити” ноту („Як здорово!”), а в тім, щоби торкнутися душі слухача („Як же добре!..”).

- Чи співаєш ти так, щоб милувались тобою, захоплювались? Чи прагнеш ти до чаруючого співу?..”

Не повинно бути „слова без змісту і звука без значення, адже думка невід'ємна від емоцій” [10, с.144]. Співак мусить усвідомлювати, що його зусилля мають бути спрямовані на створення художнього образу твору з тим, щоби торкнутися душі кожного слухача. Співати так, щоб співом милувались. Адже спів повинен викликати у слухача певні переживання, відображати почуття і емоції. Поради професора щодо невід'ємності думки від емоцій співака знаходимо у спогадах учениці О. Мишуги професора Київської консерваторії ім. П.Чайковського, народної артистки України М.Донець-Тессейр: „...не можна співати, будучи в нейтральному емоційному стані. Спів завжди вимагає відповідної внутрішньої емоційної настроєності, без якої немислима правдива передача змісту музичного твору” [10, с.144].

Про шкідливість форсування звуку попереджає друга заповідь: „Не кричи!”. Професор застерігає: „Крик нікого не приваблює! Милуються співом, коли голос ллється, коли співак ним володіє, то підсилюючи, то послаблюючи його за власним бажанням.

- Чи ллється твій голос?.. Чи вмієш ти перш за все стримувати його, співати ледь чутно, завмираючи („піано-піаніссімо”)?.. Більше того – не перекикуючи інших!.. Ти – не півень!.. Бережи свій голосовий апарат!.. Як зіницю ока, змолоду бережи!.. Ще питання: що ніжніше – око чи гортань!.. Чи помітив ти це? Чи знаєш, що більшість нещасть співаків відбуваються від спроб подавати голос зі усієї сили?..”.

Найкращим доказом істинності таких тверджень є сорокарічний досвід сценічної діяльності педагога-оперного співака О. Мишуги та багаторічний творчий шлях його учнів. Відомо польська оперна співачка Яніна Тіссеранд-Паржинська розповідає: „Останнім часом дирекція Краківської опери запросила мене на гостинні виступи в опері П. Чайковського „Пікова дама” в партії Графині. Виконувала цю роль з великим успіхом, що не одного здивувало і вразило, перш за все з огляду на мій вік. Виявляється, що навіть після 70-ти років можна відважитись на публічні виступи в опері,

безперечно при умові, коли досконало володієш голосом, коли маєш справжню вокальну школу. Навчив мене цього незабутній і коханий мій маестро Олександр Мишуга... [11, с.152]”.

Вільне, приємне звучання голосу, за твердженням О. Мишуги, можливе лише за умови розуміння і усвідомлення співаком поняття „цілеспрямованого співацького звуку, який вимагає високої техніки”, використання такого прийому як „дотик”. За словами одного із найкращих учнів Олександра Мишуги, професора Київської консерваторії народного артиста України Михайла Микиші, – „де вокально-технічний прийом тонкого і ніжного (стаккатованого) торкання голосового струменя до резонансового пункту” [12, с.26].

У своїх методичних записках професор часто використовує вислів „відкрите горло”. Таку позицію необхідно утримувати, спрямовуючи повітря найвищою головною лінією („високе звучання”) як на „piano”, так і на „forte”. Саме за рахунок правильного положення глотки під час фонації та осмисленого володіння резонаторами можна добитися природного звучання голосу, здатного заволодіти слухацькою аудиторією.

Третя заповідь: „Не викривлюйся! Дай можливість дивитися на тебе під час твого співу! Не червоній! Не напружуйся! Не витріщай очей! Не перекошуй рота! Особливо – не будь жалюгідним – не примушуй хвилюватися за себе („Боже мій, чи візьме ноту, чи дотягне її?”) або пробачати тобі (– „Бог з ним!.. Що з нього візьмеш?” і т. п.).

- Чи можеш ти співати, не червоніючи і без надутих „жил” на шиї?.. А без найменшої напруги чи зусилля?.. А для перевірки, що співаєш вільно („не здавлюючи”), чи можеш тягнути ноту і одночасно крутити головою вправо та вліво?..”.

Зі своїми учнями Філіппі-Мишуга щедро ділився артистичним досвідом. Адже його виступи мали величезний успіх. Відомі випадки, коли одна і та ж сама арія на прохання публіки виконувалась по декілька разів. Йому присвячували вірші, складали про нього легенди і навіть тістечка прикрашали його іменем. Це все при тому, що „зовні Мишуга не був інтересним, середнього зросту”, але на сцені, живучи життям своїх героїв, „становився невідомим, як кажуть, паном над панамі” [13, с.186]. Майя Чінберг, видатна шведська оперна співачка, розповідає про талант свого учителя: „Одного разу під час уроку маестро так зворушливо продемонстрував мені сцену смерті Віолетти з „Травіати”, що коли наприкінці читав листа коханця Віолетти, то я не могла стримати сліз, що буквально душили мене” [14, с.204]. Навряд чи виступи артиста супроводжувалися б таким шаленим успіхом, якби він не дотримувався „третьої заповіді співака”. Адже співак, який проявляє „надмірну старанність”, не здатний вільно почуватися на сцені, переборюючи хвилювання, не може сподіватися на визнання публіки. Найбільше, що вона може йому дати, – жалість. Та хіба таким є призначення співака?

Наступна заповідь: „Не „роби” голосу! Не гуди! Не згрублуй звук! Не розріджуй, не витончуй його! Не тягнися занадто вгору або занадто вниз! Залиши свій голос таким, який він у тебе від природи! Готуючись співати, не перестарайся: не опускай голову, не втягуй ший, не будь „букою”, не співай з-під лоба, не роби сердитого обличчя, не стискай кулаків, не піднімайся „навшпиньки”, не ставай в „позу”! Співай простіше, спокійніше!..

- Чи можеш ти співати так само невимушено, як говориш?.. Чи скажуть про тебе, що ти співаєш „граючись”, ніби співати тобі нічого не варто (- „співає собі – заливається!..”).

Ця заповідь, на перший погляд, в деякій мірі перегукується з першою. Але з питань професора стає зрозумілим, що тут йдеться про причини скутості та неестетичного вигляду співака під час виступу. Такими причинами можуть бути: занадто складний репертуар або ж такий, який не відповідає вокально-технічним можливостям співака, нетверде знання партії, відповідно, зайве хвилювання, тощо. Усі описані О. Мишугою ознаки неспокою та невірноваженості можуть мати місце тоді, коли співаку не притаманне почуття вокально-творчого спокою. М. Микиша, у своїй праці „Практичні основи вокального мистецтва” визначає вокально-творчий спокій як „спокій і впевненість співака у своїх силах і можливостях, творчу налаштованість його під час співу”, називаючи його станом „творчого захоплення, творчого збудження співака, впевненого в успішному виконанні будь-якого технічного і творчого завдання, відсутність будь-якої напруженості, скутості, нервозності”.

Основою невимушеного, вільного співу є досконале володіння голосовим апаратом. Недарма ця заповідь розпочинається закликком дотримання природності звучання, розвитку так званих „натуральних тонів” [15, с.329]. Голос кожного із своїх учнів О. Мишуга розвивав поступово, з особливою обережністю, на вправах, які придумував для учнів сам, орієнтуючись на індивідуальні особливості кожного з них, написаних не ширше, ніж на п’ятилінійному нотному стані. Робота із початківцями спрямовувалась не на розширення діапазону, а на згладжування реєстрів, досягнення однорідності звучання голосу при переході з одного реєстру в інший – з грудного в середній, з середнього в головний. Одне із основних правил постановки голосу О. Мишуги: „La voce chiusa, la vokale aperta”, що означає „звук критий, голосний відкритий, ясний”. Згладжуванню реєстрів сприяє систематичне і цілеспрямоване співування вправ прикритим звуком на всьому діапазоні, особливо на перехідних нотах. Розкрите горло при цьому необхідно утримувати „в одній і тій же позиції, ширині і рівно, плавно,

без поштовхів, як смичком по струнах скрипки, подавати струмись повітря по куполу ньюба в напрямку резонансового пункту” [6, с.282]. А голосні (склади, потім – слова) слід вимовляти чітко, рельєфно, біля верхніх передніх зубів у високій позиції. Наполегливо працюючи, співак згодом помічає, що розмовна мова здійснюється за такими самими законами. Спів Мишуга пояснював як подовжену мову. Своїх учнів він вчив говорити, вимовляючи кожне слово чітко і виразно в резонансовому пункті на legato. „Хто вмє говорити – той вмє співати”, – любив повторювати маестро.

У п'ятій заповіді підкреслюється важливість опанування прийомами правильного дихання: „Не перебирай повітря! Не витрачай свої сили дарма! Вдихай спокійно, не піднімаючи плечей! Наповнюй груди повітрям в міру! А наповнивши, дихай животом!

- Чи спостерігаєш ти за собою, обмацуєш себе, коли спокійно дихаєш (найкраще лежачи)? Чи вмєєш ти, вдихнувши, втримувати широко (щоб не складались) нижні ребра, а видихати животом?..”.

Особливого значення професор надавав розвитку в учнів співацького дихання, пояснюючи, що від його якості залежить і сила, і краса звучання голосу. Оптимальним вважав використання нижньореберно-діафрагматичного типу дихання. Важливим є вдих, який повинен бути безшумним і непомітним для слухача. Професор радив набирати повітря через ніс, хоча вдиху одночасно через рот і ніс не заперечував: вдихаючи повітря, розширювати нижні ребра, дещо випираючи верхню частину живота, на якусь мить дихання затримати, а уже після цього розпочинати видих. Грудна клітка повинна залишатися у стані вдиху до кінця фрази. Видих повинен здійснюватися плавно, без поштовхів, за допомогою м'язів черевного пресу, які еластично скорочуються. За словами Варвари Долинської-Михалевич, яка навчалася співу у класі О. Мишуги в Музично-драматичній школі М. Лисенка, професор пояснював мистецтво володіння диханням умінням економно його витрачати і не переважувати повітрям легені, не перебирати його [16, с.160].

Тренувати дихання професор радив, виконуючи нескладну вправу з розведеними в сторони руками. „В такому положенні набрати стільки повітря, скільки можуть вмєєти легені, потім на кілька секунд затримати його, залишаючи грудну клітку розширеною, і лише після цього починати процес видихання, опускаючи руки” [6, с.280]. Своїм учням Олександр Пилипович радив щоденно повторювати вправи для розвитку дихання на зразок тієї, про яку пише у своїх спогадах одна із його учениць О. Любич-Парахоняк, відома оперна співачка:

1. Розставити ноги на ширину плечей;
2. Руки підняти перед собою;
3. Розвести в сторони, після чого вдихнути на повні груди через ніс;
4. Руки зігнути в ліктях;
5. Опустити лікті вниз;
6. Опустити руки вниз і тільки тоді видихати, та і то краще всього співаючи якийсь голосний [17, с.139].

Вадим Щербаківський, видатний український етнограф і мистецтвознавець, який певний час вивчав методику постановки голосу О. Мишуги, мимохідь згадує вправи для розвитку дихання, які виконувалися лежачи, і називає їх „особливо цікавими” [18, с.119]. На жаль, більш детального опису їх не знайдено.

Заповідь шоста: „Не напружуй живота! Він тобі потрібний для тривалого та рівномірного (без поштовхів) видиху. Пам'ятай: при вдиханні живіт помітно випинається вперед, а при видиханні глибоко втягується всередину!

- Чи припустимо це, що твій живіт як барабан?..”.

Олександр Мишуга заперечував існування черевного дихання як такого. Хибне уявлення про відчуття черевного дихання пояснював тим, що процес вдиху передбачає наповнення легенів повітрям, відповідно, діафрагма опускається, складається враження, ніби збільшується живіт [6, с.280]. Плечі та верхня частина грудної клітини не повинні реагувати на вдих, залишаючись у стані спокою. Після короткої затримки дихання розпочинається видих, який здійснюється шляхом „підтягування нижньої частини живота” [19, с. 32]. Учениця О. Мишуги М. Донець-Тессейр у своїй статті „Досвід виховання сопрано” пише про спосіб, за умови дотримання якого можна добитися легкого видиху, без поштовхів. „Видих, – за її словами, – регулюється діафрагмою та м'язами черевного преса, а не протиприродними натисками на гортань або різким падінням ребер, – в процесі співу вони повинні зберігати дихальне положення. Це м'язова напруга, яка утримує грудну клітку у розширеному положенні, створює у відчутті співака враження опори для повітряного струменя. Чим плавніше і рівніше дихання, тим триваліше можна тримати звук і тим приємніше він звучить” [20, с.124].

У сьомій заповіді професор дає поради, як можна вирішити проблему „горлового звуку”: „Поклади язика! Язик твій не повинен бути твердим і стояти пагорбом, закриваючи глотку! Навпаки: язик співака – м'який і лежить пластом (часто – „човником!”). Спробуй зробити так: позіхни солодко, але при закритому роті! Коли позіхання вдалося, то, нічого не змінюючи, повільно та обережно трохи відкрий рот і подивись у дзеркало – як пласко лежить твій м'який (ненапружений) язик і як добре видно горло. Так

показують його лікарю! Тож показуй його під час співу і самому собі – контролюй себе! І не будеш „співати горлом!”.

На шляху до резонаторів звук не повинен зустрічати жодних перешкод, однією з яких може стати корінь язика. Піднятий корінь язика провокує такий же стан усієї гортані. Таке положення є неприпустимим, адже це спричиняє неприємний горловий відтінок голосу, який до того ж втрачає дзвінкість і початкову силу [12, с.16]. Професор Мишуга радить якомога нижче укладати корінь язика, піднімаючи якнайвище м'яке піднебіння разом із маленьким язичком при формуванні правильного звука [6, с.281].

Восьма заповідь закликає: „Не вий, як кішка! Не губи резонатора! Не розтягуй рота до вух! Стягни рота (стисни рот)! Намагайся відкривати його красиво (овально) і в міру!

Співай соковито, з повітрям! Відучись відбуватися тільки губами і грати ними!.. Не змінюй різко форму рота через кожен нову ноту!

- Чи можеш ти співати вгору та вниз швидко гами (на будь-який голосний) так, щоби рот не смикався з боку в бік, а напіввідкривався в міру потреби завдяки відпадінню нижньої щелепи?..”.

Марія Висоцька, оперна співачка, пригадає порівняння свого учителя звуковидобування із ударом „пальцем по клавішах” [21, с.292]. Чим точнішим буде спрямування голосового струменя в резонансовий пункт, тим краще, яскравіше і соковитіше звучатиме голос. „Ударяти звуком в напрямку маленького язичка і носового видиху треба рішуче, майже раптово, заповнюючи все піднебіння віброючим голосом і що найголовніше – концентрувати його в резонансовому пункті, який знаходиться в щілині двох передніх верхніх центральних зубів на рівні їх коренів” [6, с.281]. Остап Лисенко, син видатного композитора, у спогадах про уроки О. Мишуги пише, що пошуки резонансового пункту у класі відбувалися від ранку і до вечора, учні професора гули, як бджоли, „шукаючи „точку”, як говорив Олександр Пилипович, „інтелігенцію”, тобто, місце, де найкраще звучить, резонує голос” [22, с.95].

Під „красиво (овально) і в міру” відкритим ротом О. Мишуга розумів рот, відкритий орієнтовно на висоту другого суглоба вказівного пальця. Таке положення рота, звичайно є умовним, застосовувати такий прийом перевірки краще на самому початку занять вокалом. Стежити треба і за тим, щоби співак не викривляв рота, не випинав губи. Нижня щелепа має бути вільно опущена донизу, без напруження. Незважаючи на те, що кожен голосний, за твердженням Михайла Микиші, „має свою індивідуальну форму рухомих резонаторів, форму рота”, з поданого у його праці малюнка (за Л. Работновим) видно, що провідну роль у формуванні голосного відіграє нижня щелепа, її вільне відкидання донизу, аж ніяк не розтягування рота у ширину. Необхідно стежити за тим, щоби кожен голосний звучав точно у резонансовому пункті (співацькій позиції). „Така вимова сприяє виробленню техніки безперервного еластичного руху звукової енергії, техніки ізолювання голосних під час співу, а застосування прийому ізолювання голосних – досягненню повноти, соковитості й художності звука” [12, с.28-29].

Заповідь дев'ята: „Не перебирай голосних!.. Полюби їх всіх однаково!.. Полюби щиро, вимовляй їй чітко і точно, щоби не перетворювалися на інші – „невизначені”!.. Найбільше за все полюби голосні „і”, „у”, „ю” на всіх нотах твого голосу!.. Горе тобі, якщо не вмієш співати слова „алилуйя”, „душу”, „люблю”, „бурю”, а співаєш замість них „аллелоїя”, „дошо”, „льобльо”, „борьо” і т.д. Вправляй себе у точному виспівуванні голосних (і приголосних!) на будь-якій висоті!..”

Слід зазначити, що „Десять заповідей співака” написані (чи перекладені?) О.Мишугою російською із врахуванням фонетичних особливостей даної мови. Дозволимо собі ще раз звернутися до праці улюбленого учня Олександра Пилиповича Михайла Микиші, „Практичні основи вокального мистецтва”, в якій викладено основні положення методики постановки голосу видатного педагога. Розвитку „вокально-художнього” звуку приділяється особлива увага. Саме визначення має декілька тлумачень, одне із яких: „звучання правильно сформованих і проспіваних голосних та їхніх сполучень з приголосними, тобто результат правильно подовженої мови”. Правильна вимова, спів самого вокального голосного не можна змішувати з видобуванням звука. М. Микиша подає у своїй роботі формули вокально-художнього звучання основних вокальних голосних А, Е, І, О, У, И і носових Он, Ен французької вимови, постійно підкреслюючи важливість використання носо-зубного резонансу при формуванні будь-якого голосного звуку, його вплив „на виховання вокально-художнього звуку, на постановку голосу в цілому” [12, с.30]. Для розвитку техніки вимови вокальних голосних М. Микиша пропонує наступні вправи:

1. Поступовий рух (підвищення голосу) від найбільш „прикритого” за своєю природою голосного У до інших, більш „відкритих”, наприклад: У – О – А; або сполучення цих голосних з приголосними, наприклад: *ут, ре, мі, фа, соль* і т.д.

2. Поступовий рух (підвищення звука) від найбільш „відкритого” за своєю природою голосного А до більш „прикритих” І – О – У, а також сполучення голосних з приголосними: *ля, ре, мі, соль, ут* і т.ін.

3. Стаккатована вимова – вспівування (на одному тоні) голосних А, Е, І, О, У, И, Он, Ен, з поступовим підвищенням на півтону дедалі вище в межах можливого.

4. Вспівування назв ступенів гами (поступенево) на одному тоні при збереженні єдиного принципу техніки побудови співацького звуку. Що ж до порядку вимови назв ступенів гами, то він має бути поступеним у прямому або зворотному русі, а також у прямому і зворотному, тобто спочатку на одному звуці вимовляються: *до, ре, мі, фа, соль, ля, сі, до, сі, ля, соль, фа, мі, ре, до*; далі на тому самому звуці вимовляються: *ре, мі, фа, соль, ля, сі, до, ре, до, сі, ля, соль, фа, мі, ре* і т.д.”.

Вправи виконуються в межах октави на нотах середнього регістру з хроматичним підвищенням і пониженням по півтонах. Після цього рекомендується співувати сполучення голосних з приголосними.

Підготувавши „відкрите горло”, прибравши усі перешкоди, про які йдеться вище, спрямувавши повітря в „маску”, треба потурбуватися про кожен голосний звук, склад, слово. „Сполучення, злиття звуків і голосних здійснювати *legato*, ніби нанизуючи один на один... Щоб добре зрозуміти і відчувати правильне звучання голосу, необхідно уважно слідкувати за кожним складом, широко укладеним на зубах, ніби спертим на двох точках, головна з яких – це резонансовий пункт – верхні зуби і тверде піднебіння, а друга – це три фактори артикуляції: кінець язика, нижні зуби і губи, злиті ніби в одне ціле” [6, с.283].

У десятій заповіді О. Мишуга вимагає свідомого, відповідального ставлення до занять вокалом: „Не співай по нотах! Співай напам'ять! Співак з нотами в руках – як актор, що зазирає у книжку – не знає ролі! Зачарувати він не може.

- Чи помітив ти, що ноти заважають виконанню?.. Чи намагаєшся ти якнайшвидше завчити те, що співаєш і розлучитися з нотами?..”.

Незаперечним є той факт, що знання літературного та нотного тексту допомагає зосередженню уваги вокаліста на формуванні співацької позиції звука та виробленні навичок слухового самоконтролю цієї позиції, правильності звучання голосу в цілому. В свою чергу, засвоєння основних вокально-технічних прийомів слугує основою для створення художнього образу, повноцінного художнього виконання твору. „За умовною термінологією Мишуги...це називається „поставити твір в точки”. Під цим слід розуміти точне технічне виконання кожного ходу, кожного звука, визначеність місця звучання кожної ноти, точність і правильність інтонації” [19, с.53]. Відомий досить цікавий приклад із життя Ф. Шаляпіна, колеги по сцені О. Мишуги, коли він, готуючись до виступу, вивчав напам'ять усі партії, мотивуючи це тим, що „знання всієї опери допомагає створенню інтерпретації своєї власної ролі” [23, с.26].

О. Мишуга був надзвичайно вимогливим до своїх учнів. Найбільшим проявом неповаги професор вважав не вивчений належним чином урок. „Олександр Пилипович був дуже принциповим. Коли хто приходив до нього на урок непередготовленим, він дуже гнівався. Свій гнів він передавав специфічним способом: морщив чоло і пощипував кінчики вусів. Ніхто з нас не хотів доводити маестро до такого стану”, – згадує його учениця М.Донець-Тессейр [10, с.144]. Професор мав глибоке переконання, що для того, аби стати справжнім співаком, необхідно „мати розум, потім гаряче серце та залізну волю і аж потім голос” [24, с.132].

Підготовка майбутнього співака до виконавської діяльності, на думку Олександра Мишуги, базується на наступних принципах: робота над повноцінністю художнього виконання вокального твору через довершене володіння вокально-технічними прийомами, наявність розвинених навичок акумуляції звукового струменя в резонансовому пункті та вміння організувати процес видиху, створюючи опору дихання і звука. О. Мишуга виховував співаків, здатних вирішувати складні виконавські завдання, вчив їх акторської майстерності. Але зауважував, що це лише технічна сторона справи. Кожне слово, кожну думку необхідно осмислити та передати зміст виконуваного твору, створюючи відповідний настрій, намагаючись викликати у слухача відповідні емоції. Зокрема, про виконання партії Йонтека з опери С. Монюшка „Галька”, О. Мишуга писав: „Партію цю після вокального опанування треба відчувати серцем, тоді з певністю слухач також зрозуміє серцем кожного співака” [25, с.294].

Учні Олександра Мишуги найбільш за все прагнули бути схожими на свого професора. І навіть тоді, коли обставини склалися таким чином, що він змушений був виїхати із Києва до Варшави, усі, хто мав таку можливість, поїхали за ним. За здійсненням своєї мрії – навчатися вокального мистецтва. Навчав Олександр Мишуга своїх учнів і власним прикладом. Виконання ним головної заповіді співака – „любити мистецтво співу більше, ніж самого себе” – звучить у віршованих рядках, присвячених славному співакові Олександру Філіппі-Мишугі:

Співай, бо в серці будиш ти жадання
Слабу людину порівняти з Богом!
Співай, бо в грізній тишині страждання
Твій спів – як голос щастя неземного.
З тих звуків янголи сплітають крила
І сонце з них бере своє проміння,
З них всесвітів гімн земля створила,
І небо шле у них землі моління.
Розчулені тобою, плачуть зорі,

А квіти мріють: ось весна вже буде,

І солов'ї змовкають у покорі,

А можуть славити тебе лиш люди!... (Стан Л.)

Висновки... Отже, наведені вище основні „заповіді” співака, які залишив у спадок видатний співак і педагог Олександр Мишуга, свідчать про існування певної системи навчання майбутніх співаків не лише основам техніки володіння власним голосовим апаратом, але і умінню поводити себе на сцені, наголошуючи на естетичності вигляду вокаліста під час співу. Важливо уміти застосовувати у співацькій діяльності набуті знання щодо особливостей будови голосового апарату, процесу співацького дихання, навички умілого використання резонаторів, відповідного способу звуковидобування. Пам'ятати, що головне призначення виконавця – дарувати мистецтво, чарувати слухача своїм співом, досконало володіючи технікою вокальної майстерності.

„Десять заповідей співака” розраховані, на нашу думку, на тих учнів, які уже знайомі із основами постановки голосу, для тих, хто готується до публічного виступу. Незаперечною є користь таких порад для студентів – майбутніх вчителів музики, адже кожен виступ учителя перед дитячою аудиторією приречений на успіх при умові виконання ним цих порад.

Список використаних джерел та літератури:

1. Головащенко М. Пісень дивних чародій / М. Головащенко // Жовтень. – 1971. – № 3. – С.116-127.
2. Марія Висоцька про вокальну школу Олександра Мишуги // Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.292-293.
3. Мирович С. Людина великого серця / С. Мирович. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 163-166.
4. Гребінецька М. Фанатик мистецтва / М. Гребінецька. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 146-150.
5. Олександр Мишуга про свій метод співу. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 279.
6. Нотатки з лекції і думки Олександра Мишуги про науку співу. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 280-291.
7. Дрималик Й. Мої спомини про Олександра Мишугу / Й. Дрималик. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 206 – 213.
8. Luba Kijanovska-Kaminska. Metoda nauczania śpiewu Aleksandra Myszugi // Wokalistyka i pedagogika wokalna. Zeszyt naukowy Nr 77. – Wrocław : Akademia muzyczna im. Karola Lipińskiego, 2000. – S. 87-101.
9. Улуханова Л. Олександр Мишуга про свою методику співу / Л. Улуханова. – Львів, 1949. – С.2.
10. Тессейр-Донець М. На вершині світової слави / М. Тессейр-Донець // Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.142-145.
11. Тіссеранд-Паржинська Я. Незрівняний педагог / Я. Тіссеранд-Паржинська. – К. : Музична Україна, 2004. – С.151-152.
12. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва / М. Микиша ; літ. виклад М. Головащенко. – [2-ге вид.]. – К. : Музична Україна, 1985. – 80 с.
13. Люце В. Коли співав Мишуга – змовкали солов'ї / В. Люце // Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.184-186.
14. Чінберг М. Педагог, якому не було рівних навіть в Італії / М. Чінберг. – К. : Музична Україна, 2004. – С.201-205.
15. Назаренко И. Искусство пения / И. Назаренко. – М. : Музгиз, 1963. – 512 с.
16. Долинська-Михалевич В. Слава тобі, мій великий учителю! / В. Долинська-Михалевич // Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.160-162.
17. Любич-Парахоняк О. Мій незабутній учитель / О. Любич-Парахоняк. – К. : Музична Україна, 2004. – С.137-141.
18. Щербаківський В. Мої спогади про Мишугу / В. Щербаківський. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 114-128.
19. Дмитриев Л. В классе профессора М. Э. Донец-Тессейр / Л. Дмитриев. – М. : Музыка, 1974. – 64 с.
20. Донец-Тессейр М. Опыт воспитания сопрано / М. Донец-Тессейр // Вопросы вокальной педагогики. Статьи и очерки / сост. Д. Евтушенко. – М. : Музыка, 1967. – С.120-133.
21. Марія Висоцька про вокальну школу Олександра Мишуги // Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.292-293.
22. Лисенко О. Друг і однодумець Миколи Лисенка / О. Лисенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.92-97.
23. Нестеренко Е. Размышления о профессии / Е. Нестеренко. – М. : Искусство, 1985. – 184 с.
24. Чехівський А. Спогади про Олександра Мишугу / А. Чехівський // Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 2004. – С.129-136.
25. Олександр Мишуга про оперу „Галька”. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 294.
26. О. П. Мишуга. Десять „заповідей” співака // Центральний Державний Архів – МЛІМ України (м. Київ). – Ф. 122 (Особовий фонд Донець-Тессейр М. Е.). – 4 арк.

Анотація

С.Н.Царук

Десять заповідей півця Олександра Мишуги

В статті розглянуті основні ідеї вокальної школи видатного півця і педагога Олександра Мишуги на прикладі його „Десяти заповідей півця”.

Ключевые слова: искусство владения голосом, вокальная подготовка будущего учителя музыки, фундаментальные принципы вокальной школы Александра Мишуги.

Summary

S.M. Tsaruk

Ten Commandments of the Singer Olexander Myshuga

The main ideas of vocal school of eminent singer and pedagogue Olexander Myshuga on the example of his "Ten Commandments of a Singer" have been studied in the article.

Key words: *art of vocal proficiency, vocal training of the future music teacher, basic principles of the vocal school of Olexander Myshuga.*

Дата надходження статті:

„26” листопада 2009 р.

УДК 37.012+910.1 (045)

І.М.ШОРОБУРА,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Хмельницький)

Ретроспективний аналіз шкільної географічної освіти в середині ХХ століття

В статті розглядаються питання розвитку шкільної географічної освіти в середині ХХ століття. Аналізується побудова географічних курсів в школі. Розглядаються проблеми шкільної географічної освіти цього періоду та можливі шляхи їх вирішення.

Ключові слова: *шкільна географічна освіта, природничі дисципліни, розвиток шкільної географічної освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Шкільна географічна освіта як одна із складових духовного становлення особистості потребує сьогодні нових підходів, нових шляхів розвитку. Педагогіка ХХІ ст. вимагає переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій. У ретроспективному аналізі, узагальненні та впровадженні історичного досвіду розвитку освіти й виховання закладено значний потенціал для осмислення сучасних шляхів становлення й розвитку національної системи освіти. Вивчення педагогічних явищ в історико-педагогічному вимірі дає можливість зрозуміти закономірності їхнього поступального розвитку, простежити обумовленість та взаємозв'язки із соціально-культурними, економічними та іншими процесами розвитку суспільства, адекватно оцінити сучасний стан педагогічного процесу і спрогнозувати його подальший розвиток.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Історії шкільної географічної освіти присвячено праці авторів, які вивчали цей феномен у контексті історико-педагогічної науки (В.Корнеєв, Л.Круглик, Л.Мельниченко, А.Сиротенко та ін.). У статтях Л.Мельничук подано особливості викладання географії в школах України в 1900-1960 рр.

Формулювання цілей статті... Мета статті – подати ретроспективний аналіз шкільної географічної освіти в Україні в середині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... В середині ХХ століття збільшилася кількість географічної літератури на допомогу вчителям: хрестоматій, довідників, книг про мандрівників та окремі країни. Виходить журнал для вчителів „Географія в школі”, який покращує викладання географії в школах України. Вивчення географії в нових умовах значно підвищило її статус, рівень фізико-географічних та соціально-економічних знань учнів. Проте у школах, як і раніше, не вистачало географічних посібників, методичних розробок.

Верховна Рада СРСР ухвалила Закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958 р.). У квітні 1959 р. такий закон було прийнято і Верховною Радою Української РСР. З прийняттям Закону вводилися нові навчальні плани і програми, де перевага надавалась політехнічній освіті [4].

Так, змінилися підходи до побудови програм (за принципом концентричності), що давало можливість краще адаптувати географічні курси до вікових особливостей учнів; бралася до уваги перспектива повернення до найбільш важливого матеріалу в наступному концентрі; створювалися завершені цикли вивчення в середині єдиної системи. Складність побудови курсів була в тому, що географічний матеріал вивчався в різному обсязі. Курси географії, які вивчалися, практично змін не зазнали. Географію починали вивчати з 4 класу, де на її вивчення відводилось 1-2 години. Це був пропедевтичний курс, який знайомив учнів з основними географічними поняттями. В 5 класі на вивчення фізичної географії відводилось вже 3 години, а не 2, як раніше. В 6 та 7 класах географія (курси „Географія частин світу”, „Географія СРСР”) вивчалася по 2 години на тиждень. У 8 класі (2-3

години на тиждень) викладали економічну географію зарубіжних країн. Закінчувався курс вивченням економічної географії СРСР у 9 класі (2-3 години на тиждень). Одночасно у школі викладалось і природознавство, навчальний матеріал якого включав і деякі географічні знання. Природознавство вивчалось, як і географія, з 4 по 9 клас (2 години на тиждень) [6]. Увага звертається на використання активних методів навчання, підвищення наукового-теоретичного та методичного рівня вчителів, подолання формалізму у вивченні географії. Остаточо формується зміст і структура шкільної географічної освіти радянського зразка. Видаються нові навчальні плани і програми, які сприяють створенню нових підручників (автори М.Скаткін, Заславський, П.Счастнев, К.Строев, І.Мамаєв, М.Ляліков). Значна увага приділяється охороні природи, тому екологічні проблеми додаються до змісту всіх шкільних географічних курсів. Розвантажуються програми і підручники від громіздкого другорядного матеріалу. Книжково-словесні методи навчання змінювалися використанням наочності, підвищенням ролі самостійної роботи школярів. Це відповідало і потребам практики у зв'язку зі скороченням годин на вивчення географії зокрема та гуманітарних предметів взагалі, оскільки в розвитку освіти окреслилась тенденція до політехнізації навчання. Згідно з навчальним планом 1956/57 року кількість годин на вивчення географії скоротилася [9]. Зрозуміло, що навчання за старими програмами і підручниками ставало неефективним. Так, природознавство вивчали лише в 4 класі за підручником М.Скаткіна „Природознавство”. У 6 класі вивчення географії проводилося за підручником „Фізична географія частин світу” (автори П.Счастнев і П.Терехов) та географічним атласом до підручника. У підручнику подана детальна фізико-географічна характеристика частин світу, є достатня кількість малюнків. Дається характеристика великих країн, материків. У географічному атласі до підручника дібрано значну кількість карт до тем, які вивчаються в курсі „Фізична географія частин світу”. В 7 та 8 класах учні навчалися за підручником К.Строева „Географія СРСР”. В ньому подається характеристика природи СРСР: рельєф, корисні копалини, клімат, водні ресурси. Звертається увага на розвиток народного господарства Радянського Союзу, подається аналіз розвитку галузей промисловості та сільського господарства. Підручник містить і табличний матеріал, географічні, фізичні та економічні карти СРСР. Одним з найбільш відомих був підручник для учнів 8 класу „Географія Української РСР” професора О.Діброви [3], за яким з 1961 р. працювали школи України. Цей підручник давав повне, глибоке, комплексне уявлення про природу, населення і господарську діяльність України. Зміст підручника мав великий пізнавальний потенціал щодо формування в учнів фізико- та економіко-географічних знань, умінь і навичок, оскільки у ньому містилася значна кількість картографічного матеріалу, ілюстрацій, картосхем [3]. Було перевидано та доповнено підручник І.Мамаєва „Економічна географія зарубіжних країн” (вивчення цього курсу передбачалося в 10 класі). В підручнику розглядалися загальні теми економічної географії, а також подавалася характеристика соціалістичних та капіталістичних країн світу. Наголошувалося на перспективах розвитку та досягненнях соціалістичних країн світу. Ці підручники змістовим наповненням відрізнялися від своїх попередників. Удосконалювалася і система запитань у кінці параграфів [2].

В ці роки звертається увага на географічне мислення учня. Відомий методист М.Баранський писав з цього приводу: „Географічне мислення – це мислення, яке, по-перше, прив'язане до території, кладе свої міркування на карту і, по-друге, зв'язне, комплексне, що не замикається в рамках одного „елемента” або однієї „галузі”, – інакше кажучи, таке, що „грає акордами, а не пальчиком”... Зрозуміло, що географічне мислення є мислення, яке ґрунтується на принципах діалектичного матеріалізму, тобто те саме марксистське мислення в конкретних умовах географічної науки”. Він зауважував, що мета географії полягає в тому, щоб з'ясувати зв'язок явищ, а не заучувати переліки географічних об'єктів: „... діалектичний метод мислення розглядає всі речі не інакше, як у зв'язку і розвитку... Нехтування цією істиною не проходить безкарно для жодної науки. Географію ж, як науку комплексну, недотримання цього великого заповіту просто-таки руйнує, губить, знищує, не залишаючи від неї нічого, крім численних окремих, взятих з різних галузей знання, відомостей, позбавлених загального змісту і значення. І через це вивчення зв'язку природних явищ у просторі становить саму суть географії, її „ядро”, без якого воно втрачає смисл свого існування” [1, с.123].

Для полегшення опанування новими програмами та забезпечення вимог часу щодо шкільної географічної освіти видавництво „Радянська школа” видало для вчителів ґрунтовні науково-методичні праці. У них подавалися методичні розробки уроків, методичні вказівки, які допомагали молодому вчителю оптимально використати час уроку [7; 8]. Підвищенню якості географічної освіти сприяло і подальше осмислення методичних засад стосовно викладання предмета у загальнометодичних посібниках „Поради молодому вчителю географії” В.Замкового (1962 р.), „Підвищення ефективності уроку з географії” М.Янка (1963 р.). Питання щодо вдосконалення методів навчання активно розглядалися і в методичній літературі.

Посилюється увага до краєзнавчої роботи в школі. Виходять документи, у яких наголошується на необхідності вивчення рідного краю. Як одна з форм організації літнього відпочинку і оздоровлення старшокласників створюються табори юних туристів-краєзнавців. У цей період виходить чимало

методичних розробок на допомогу вчителю у проведенні краєзнавчих досліджень населеного пункту, спостереженні за природою, роботою на географічному майданчику. Серед них – „Методика краєзнавчого дослідження населеного пункту і його околиць” М.Русакова (1959 р.), „Висвітлення питань виробництва на уроках економічної географії” М.Штепи та інших (1960 р.), „Спостереження за видимим рухом Сонця у зв'язку з вивченням географії в школі”, „Шкільний географічний майданчик і робота на ньому” Т.Тетерського (1962 р.), „Топоніміка в школі” С.Бабишина (1962 р.), „Метеорологічні спостереження в школі” М.Любченка (1963 р.), „Формування практичних умінь і навичок при вивченні географії у 8-річній школі” В.Петренко (1964 р.) та ін.

У 1962/63 н.р. у світлі Закону „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР” завершувалося перетворення десятирічних середніх шкіл в одинадцятирічні. Всі восьмирічні і середні загальноосвітні школи працювали за єдиним навчальним планом. У 1964 році був здійснений зворотний перехід від одинадцятирічної школи до десятирічки. Тому, починаючи з 1964/65 навчального року, викладання географії знову зазнало змін, а саме: до 8 класу перенесено вивчення загального економіко-географічного огляду СРСР (27 год.). При цьому зовсім скоротилося вивчення територіальних господарських комплексів – економічних районів. У 10 класі залишився курс економічної географії зарубіжних країн при 2 год. тижневого навантаження. Кількість годин з географії у 5-7-х класах не змінилася.

У ці роки в школах все більш помітним стає перехід від подачі готових знань до методики організації самостійної пізнавальної діяльності учнів [7; 8]. Значна увага приділяється активізації методів викладання, засвоєнню значного обсягу навчального матеріалу в класі під час уроку. Загострилася проблема щодо перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок учнів восьмирічних та загальноосвітніх шкіл. Це сприяло більш чіткому визначенню норм оцінювання. Інструктивно-методичний лист (1966) рекомендував ставити з географії оцінку „5”, коли учень глибоко знає програмовий матеріал, послідовно викладає його при відповіді, самостійно робить узагальнення, правильно формулює і тлумачить географічні поняття і терміни, записує географічні терміни і назви географічних об'єктів та понять; уміє читати плани, топографічні, фізичні, політичні, кліматичні карти, дає коротку характеристику вивчених географічних об'єктів, територій, явищ; вміє точно виконати завдання географічного характеру, розкрити зміст зображеного та розуміє практичне значення виконаної роботи; правильно виконує контрольні, практичні, домашні завдання (розв'язування задач, заповнення контурних карт, креслення схем, графіків, діаграм, виконання малюнків, виготовлення макетів, наочних посібників тощо); добре володіє навичками спостереження за погодою, користуючись метеорологічними приладами, та свідомо обґрунтовує різні агротехнічні заходи географічними закономірностями [6].

Значну роботу з дослідження актуальних педагогічних проблем, вивчення і узагальнення передового досвіду вчителів географії, обміну досвідом і впровадженню в життя результатів теоретичних досліджень проводив відділ методики географії Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР. За ініціативою і участю завідуючого відділом методики географії НДІП УРСР О.Діброва, завідуючого редакцією географії видавництва „Радянська школа” П.Вовченка та інспектора-методиста Міністерства освіти УРСР М.Токарського в 1948 р. були створені методичні щорічники „Географія в школі” і „Краєзнавство в школі”. У 1948-1966 рр. видано тринадцять методичних випусків „Географія в школі” і дев'ять випусків „Краєзнавство в школі”. Серед авторів методичних випусків зустрічаємо статті таких відомих учителів географії, як Л.Круглікова-Гречаного, Д.Судейченка, К.Толченнікової, М.Куваєвої, В.Замкового, М.Янка, Г.Скарлато, П.Бурдейного, Т.Тетерського, І.Саєнка, І.Кулика, Є.Кикойн, Л.Вайшенкера, Н.Завалій, О.Телеганя, К.Сакуна, І.Сподобіна, М.Токарського та ін.

Отже, в середині ХХ століття відбулися якісні зрушення у системі шкільної географічної освіти. Це були плідні роки у розвитку шкільної географічної освіти. Значна увага приділяється питанням змістового наповнення географічних курсів, розвитку методичного забезпечення, удосконалення методики викладання географії.

Висновки... Ретроспективний аналіз показує зростаючу роль шкільної географічної освіти у середині ХХ століття, допомагає краще зрозуміти проблеми, які стояли перед шкільною географічною освітою десятиліття тому і творчо підійти до вирішення наріжних питань сучасної географії в оновленій українській школі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баранский Й. Н. Методика преподавания экономической географии / Й. Н. Баранский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 160 с.
2. Географія в школі. – К. : Радянська школа, 1966. – Вип. VIII. – 152 с.
3. Діброва О. Т. Географія Української РСР / О. Т. Діброва. – К. : Радянська школа, 1954. – 307 с.
4. Закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР” // Збірник наказів та інструкцій. – 1959. – № 8. – С. 2-3.
5. Замковий В. П. Поради учителю географії / В. П. Замковий. – К. : Радянська школа, 1962. – 180 с.
6. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1970. – № 7-8. – 46 с.

7. Методика обучения географии в средней школе : теоретические основы методики обучения географии / под ред. А. Е. Бибик и др. – М : Просвещение, 1968. – 391 с.

8. Методы обучения географии (из опыта работы) / под ред. В. А. Коринской и Л. М. Пашечниковой. – М. : Просвещение, 1968. – 158 с.

9. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР, розроблені управлінням та затверджені Міністерством освіти 1957-1958 н.р. // ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Т. 2.

10. Откаленко М. П. Щоденник географічних спостережень у восьмирічній школі. 5 клас / М. П. Откаленко. – К. : Радянська школа, 1961. – 46 с.

Аннотация

И.М.Шоробура

Ретроспективный анализ школьного географического образования в середине XX столетия

В статье рассматриваются вопросы развития школьного географического образования в середине XX столетия. Анализируется построение географических курсов в школе. Рассматриваются проблемы школьного географического образования этого периода и возможные пути их решения.

Ключевые слова: *школьное географическое образование, природоведческие дисциплины, развитие школьного географического образования.*

Summary

I.M.Shorobura

Retrospective Analysis of School Geographical Education in the Middle of the 20th Century

The questions of development of school geographical education in the middle of the 20th century have been studied in the article. The structure of geographical courses in school has been analyzed. The problems of school geographical education of this period and possible ways of their solving have been examined.

Key words: *school geographical education, natural study disciplines, development of school geographical education.*

Дата надходження статті:

„25” листопада 2009 р.

УДК 37.036 (045)

Г.В.ЯКІВЧУК,

аспірант

(м.Хмельницький)

Результативність виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору

В статті розглядається актуальна педагогічна проблема – відслідковування результативності процесу виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору. На основі розроблених критеріїв й показників вихованості творчої особистості автор розкриває процес дослідження творчої особистості в контрольному експерименті, робить висновки щодо динаміки виховання майбутнього вчителя музики в контрольних та експериментальних групах та представляє загальні висновки дослідження.

Ключові слова: *творча особистість майбутнього вчителя музики, критерії й показники вихованості майбутнього вчителя музики, контрольний експеримент, результативність процесу виховання майбутнього вчителя музики.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Економічне, соціальне і культурне оновлення української держави зумовлює потребу в професійно компетентних і творчих фахівцях, здатних мобільно і нестандартно вирішувати проблеми, демонструвати творчий підхід у професійній діяльності та досягати в ній соціально та особистісно значущих результатів. Тому особливого значення у вищих навчальних закладах педагогічного профілю набуває як модернізація змісту і впровадження навчально-виховних технологій як інструмента професійного і особистісно-творчого становлення студента, так і відстеження результативності цього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Досліджуючи творчу особистість вчителя, науковці й практики використовують діагностику творчих здібностей А. Лук [2], творчого мислення М. Холодної [8], діагностики В. Моляко [3], В. Рибалки [5] та ін. У розробці власної методики діагностики творчої особистості майбутнього вчителя музики засобами українського музичного фольклору ми базувалися на підходах до діагностики творчої особистості учнів О. Сисоевої [7], творчої особистості вчителя В. Андреева [1], педагогічної діагностики художнього розвитку особистості О. Рудницької [6].

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз результатів кінцевого експерименту дисертаційного дослідження та формулювання його загальних висновків.

Виклад основного матеріалу... Для реалізації поставлених завдань дослідження було розроблено систему критеріїв і показників вихованості майбутніх вчителів та методику діагностики творчої особистості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення українського музичного фольклору.

Розроблена методика діагностики творчої особистості майбутнього вчителя музики є достатньо гнучкою, що давало змогу діагностувати студентів-першокурсників під час вивчення музичних дисциплін у вищих педагогічних закладах. Застосовувалися різноманітні методи дослідження: анкетування, опитування, педагогічне спостереження, інтерв'ювання, діагностичні завдання, інтерпретація їх результатів, формули розрахунку коефіцієнта рівня вихованості творчої особистості [4].

Стан вихованості творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору визначався за системою *критеріїв*: мотиваційного, загальнопедагогічного, музично-педагогічного, комунікативного, самореалізуючого.

Показниками *мотиваційного критерію* є: наявність потреби в творчій музично-виховній та фольклорній діяльності; творчі мотиви здійснення музично-виховної діяльності; спрямованість студента на самопізнання і самовдосконалення в музично-виховній діяльності, зокрема в галузі українського музичного фольклору.

Загальнопедагогічний критерій характеризується такими показниками як: наявністю теоретико-методичних знань у майбутнього вчителя музики, виявленням ним творчого стилю музично-виховної діяльності; умінням конструювати і моделювати власні виховні технології роботи з вихованцями.

Показниками *музично-педагогічного критерію* є здатність до емоційно-емпатійних виявів у музично-виховній діяльності та ставленні до мистецтва; здатність студента інтегрувати музично-педагогічні знання зі знаннями загальнопедагогічного, психологічного, культурологічного та інших циклів, а також наявність музично-виконавських умінь і навичок.

Комунікативний критерій характеризують такі показники як готовність до творчого співробітництва з колегами і вихованцями у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу; знання технологій спілкування і уміння застосовувати їх у практичній роботі; здатність виробляти особистісні стратегії вирішення виховних ситуацій з учнями різних вікових груп.

Показниками *самореалізуючого критерію* є художньо-творча інтерпретація і музична імпровізація творів українського музичного фольклору; творча самореалізація в різних видах діяльності у галузі українського музичного фольклору.

Відповідно означених критеріїв і показників було проведено констатувальний експеримент [9], що відбувався на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та ряду вищих педагогічних закладів України. Загальна кількість реципієнтів становила – 229 осіб.

Таблиця 1.

Перелік вищих навчальних закладів, у яких проводився констатувальний експеримент

№ з/п	Назва навчального закладу	Кількість реципієнтів
1	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	29
2	Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка	30
3	Миколаївський державний університет ім. В. Сухомлинського	29
4	Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника	30
5	Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка	29
6	Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя	30
7	Херсонський державний університет	27
8	Рівненський державний педагогічний університет	25
	Всього	229

Методикою констатувального дослідження передбачено такі методи як анкетування студентів, опитування, педагогічні спостереження, діагностичні зрізи, що створювали педагогічно-виховні ситуації і потребували від майбутніх вчителів музики прояву творчих якостей. Результати констатувального експерименту інтерпретувалися групою експертів у кожному вищому педагогічному навчальному закладі окремо. На основі якісних характеристик результатів студентів і кількісних обчислень за відповідною методикою [7] було побудовано профілі творчої особистості кожного студента та груп загалом, що давало змогу наочно простежити рівень вихованості кожної складової у структурі особистості та особистості в цілому. Констатувальний експеримент виявив переважно низькі (44 %) й середні (53 %) рівні вихованості майбутнього вчителя музики на основі українського фольклору, що обумовлюється низкою причин, серед яких: відсутність досвіду творчої діяльності у студентів внаслідок традиційних методик музичного навчання і виховання у вищих педагогічних навчальних закладах; ізольованість викладання загальнопедагогічних, психологічних, культурологічних і музично-педагогічних дисциплін, що призводить до низького рівня творчого мислення, інтерпретаційно-імпровізаційних умінь й відсутність перспектив власної творчої самореалізації у музично-виховній діяльності, зокрема у галузі

фольклору. Традиційність методик, що не можуть коректувати індивідуальний розвиток особистості, унеможлиблює вироблення постійної стратегії перетворення майбутнього вчителя музики на творчу особистість й коректувати динаміку розгортання цього процесу.

Дані та висновки констатувального експерименту спричинили розробку педагогічних умов та методики виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору і впровадження їх у навчально-виховний процес ряду вищих педагогічних навчальних закладів, а саме: Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.

Розроблені педагогічні умови і перебіг формувального експерименту ґрунтовно висвітлено нами у попередніх статтях [10, с.11].

Для перевірки ефективності педагогічних умов і методики виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору було проведено кінцевий експеримент, що здійснювався з використанням критеріїв та показників вихованості творчої особистості майбутнього вчителя музики. Динаміка цього процесу простежувалася у ході виконання діагностичних завдань, анкетування, тестування, педагогічних спостережень. Ці методи дали можливість виявити рівні вихованості творчої особистості майбутнього вчителя музики.

З метою встановлення об'єктивних результатів ефективності виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору було проаналізовано виконання діагностичних завдань (розроблених для вияву рівня вихованості творчої особистості студента за кожним критерієм), узагальнено та систематизовано дані анкетування, тестування та педагогічних спостережень.

Результати виконання діагностичного завдання (*мотиваційний критерій*), що мали на меті виявити у майбутніх вчителів музики наявність потреби в творчій музично-виховній та фольклорній діяльності, творчі мотиви здійснення музично-виховної діяльності, цілеспрямованості на самопізнання і самовдосконалення в музично-виховній діяльності, зокрема в галузі українського музичного фольклору, показали, що студенти експериментальної групи відрізнялися спрямованістю на творче використання українського музичного фольклору в різних видах діяльності. Наприклад, виконання завдання у вигляді постера (форма плаката) вказувало як на значний інтерес студентів до пошуково-дослідницької діяльності в галузі фольклору свого краю, так і внутрішню потребу виразити результат роботи у незвичній і сучасній формі. У ній вони лаконічно й доступно аргументували свої думки щодо походження українських пісень, ґрунтуючись на народознавчих, історичних відомостях. Характерно, що студенти використали додаткову літературу, архівні матеріали, Інтернет тощо. Отже, студенти ЕГ змогли віднайти цікаві факти, систематизувати матеріал, простежити інтеграційні зв'язки фольклору з іншими дисциплінами тощо.

Відповіді студентів КГ були неглибокі, частіше всього називалися фольклорні твори добре знайомі, які вивчалися у курсі „УНМТ”, форми виконання завдання були традиційними. Цей факт свідчить про недостатність розвиненості у цієї групи студентів потягу до пошуку, допитливості, захоплення і наявності внутрішньої потреби вивчати український фольклор самостійно.

Виконуючи завдання, яке характеризувало *загальнопедагогічний* критерій, більшість студентів ЕГ змогли актуалізувати інформацію, що стосувалась музичного фольклору та інших предметів, інтегрували її, пропонуючи власну концепцію виконання та модель вивчення фольклорного твору з учнями різних вікових груп. Тобто, студенти, які приймали участь у формувальному експерименті, характеризувалися наявністю теоретико-методичних знань; у них яскраво виражений творчий стиль музично-виховної діяльності; вони змогли конструювати і моделювати власні виховні технології з вихованцями.

Зміст завдання, що був спрямований на виявлення показників *музично-педагогічного* критерію творчої особистості майбутнього вчителя музики, спонукав студентів до максимального вияву почуттєвої сфери, глибокого проникнення у сутність музичних образів, уміння адекватно висловити власні емоційні переживання та співпереживання на основі здійснення художньо-образної інтерпретації мелодії української народної пісні. Виконання завдання потребувало звернення до свого художньо-естетичного досвіду, прояву образного мислення. Ознайомившись з незнайомим музичним текстом, більшість студентів (78,2 % ЕГ, 48,1 % КГ) визначили, що твір – ліричний, наспівний, мінорний, з нескладним ритмічним малюнком. У більшості реципієнтів було припущення, що твір за жанром є ліричною піснею або романсом. До високого рівня виконання завдання ми віднесли відповідь студентки ЕГ Ольги В.: „З огляду на музичний матеріал (не ритмізований, наспівний) це балада, один із епічних жанрів українського музичного фольклору. Балада як жанр має свої особливості: частіше всього тут присутній гостродраматичний, з трагічною розв'язкою сюжет, де оспівуються побутові конфлікти. Думаю, що пісня має багато куплетів, в яких розгортаються події. Аналізуючи мелодику, я склала літературний текст, у якому дівчина кохає козака. Мати козака проти їхнього кохання і в кінці балади, коли він від'їжджає, перетворює дівчину на калину”. Завдання на складання віршованого тексту до мелодії Ольга В.

виконала із задоволенням, потім проспівала створену нею пісню, в якій виразила свої почуття. Студенти ЕГ при виконанні завдання виявляли образно-асоціативне мислення, описували власні емоції і почуття, які викликала мелодія.

Завдання виявилось складним для студентів КГ, оскільки саме цей жанр українського фольклору дуже рідко можна почути в сучасному побуті, а знань з навчального курсу виявилось замало для його виконання. Аналіз-інтерпретацію як романсу виконали 47 % студентів ЕГ і 15,7 % студентів КГ. У відповідях студентів КГ були перераховані декілька балад, які вони вивчали у курсі „УНМТ”, але студенти не змогли згадати, що із цим жанром вони знайомилися у курсі „Української літератури” (де вивчали баладу Марусі Чурай „Ой не ходи, Грицю”). Отже, студентів КГ не вирізняли уміння поєднати знання кількох предметів, зокрема й фахових, в них не розвинене вміння обґрунтувати своє бачення твору, придумати до мелодії віршовані рядки та виконати створений твір і показали значно нижчі результати за означеним критерієм (табл. 2).

Наступне діагностичне завдання мало на меті виявити *комунікативні* якості складової творчої особистості й передбачало готовність до творчого співробітництва з колегами і вихованцями, знання технологій спілкування та застосування їх на практиці, вироблення особистісних стратегій вирішення виховних ситуацій з учнями різних вікових груп.

При аналіз-оцінці виконання завдання студентами увага зверталась на їх уміння взаємодіяти з учнями різних вікових груп, використання доцільних виховних форм, методів роботи з ними, вміння скоригувати роботу відповідно до ситуацій, застосувати творчий підхід у вирішенні проблемних ситуацій. Слід відзначити, що студенти ЕГ швидко зорієнтувалися щодо цілей поставлених завдань: обрали дидактичний матеріал до заняття, дослідили пісні, визначили їхній виховний потенціал, здійснили психолого-педагогічний аналіз дитячого колективу (вікову категорію, рівень уподобань та знань), визначили шкільну програму, за якою навчаються діти і місце її у змісті програми, виховні завдання уроку і на цій основі розробили кілька варіантів-фрагментів занять для учнів початкової школи та підготували план їх проведення.

Музично-виховна діяльність більшості студентів КГ потребувала настанов і коригування збоку педагога. Вони володіли певними знаннями методик роботи з учнями та конструювали методичні прийоми відповідно ситуацій, однак їм бракувало вироблення особистісних стратегій вирішення виховних завдань з учнями різних вікових груп, активності й творчості, умінь співпрацювати у різних ролях у мистецьких проектах нарівні з колегами і вихованцями. Рівень їхньої вихованості за комунікативним критерієм виявився нижчим, ніж у студентів ЕГ.

Найскладнішим для обох груп виявилось завдання, яке мало комплексний характер і досліджувало рівень вихованості відповідно показників *самореалізуючого* критерію. У процесі виконання варіантів завдання студенти-старшокурсники самореалізовувалися у різних видах фольклорної діяльності – інтерпретації, музичній імпровізації творів українського музичного фольклору, грі у виставі тощо. Привертає увагу факт, що значна частина студентів (61,6 %) експериментальної групи виконала усі три варіанти діагностичного завдання, що значно менше спостерігалось у реципієнтів контрольної групи (27,8 %).

Відслідковування результатів виконання завдань і практичне їх втілення як творчого продукту в групах студентів дало можливість помітити переважання творчих, оригінальних, нетрадиційних робіт студентів ЕГ, які пропонували власні розробки казок, інсценізації, які можна застосувати у виховній роботі у дошкільних і шкільних навчальних закладах. Наприклад Тетяна П. (ЕГ) склала цікавий сюжет святкування Великодня у дитячому садку та проявила організаційно-комунікативні здібності – організувала для участі у святі батьків, які з дітьми писали писанки, малювали візерунки до серветок, вишивали їх, співали веснянки. Нетрадиційно підійшов до складання сценарію Максим Р.: обравши казку „Рукавичка”: дійових осіб він наділив нехарактерними для них рисами, що вплинуло на сюжет казки. Студенти пропонували осучаснені варіанти казки, у яких звірі ототожнювалися з людьми, мали сучасні атрибути спілкування (мобільні телефони, Інтернет тощо) і вирішували сучасні проблеми, наприклад, створення підприємства, знімання фільму, обговорення державних проблем у Раді тощо. Музичні характеристики студенти створювали, імпровізуючи мелодії українських народних пісень.

Творча інтерпретація відомих українських казок „Коза-дереза”, „Івасик-Телесик”, „Кривенька качечка”, „Колобок” потребувала розвиненості цілого комплексу творчих складових, що демонстрували студенти експериментальних груп.

Інтерес і зацікавленість діагностичним завданням (3-й варіант) виявила десята частина студентів у КГ і переважаюча більшість у ЕГ. Запропоновані сценарії казки „Рукавичка” з новим сюжетом і героєм виявилися несподіваними й для самих студентів. Наприклад, Оксана Р. (КГ) запросила у свою казку сучасного героя американських мультфільмів – Шрека (замість Ведмеда), для музичної характеристики якого студентка створила власні імпровізації, посилаючись на сучасні обробки народних пісень О.Скрипки. Оригінальним виявився сюжет казки Тараса Л. Героями його сценарію стали нові образи різних українських казок – козенята, вовк, білка. Їх музичними характеристиками стали ритмічні

імпровізації, створені студентом для групи шумових інструментів та створення різних за формою музичних імпровізацій на цю тему.

Більша частина реципієнтів контрольної групи (59,2 %) розробила сценарій до українських казок у традиційній формі, близько до змісту. І хоч у контрольній групі зафіксовано динаміку інтерпретаційно-імпровізаційних здібностей, проте вони не зазнали такого суттєвого розвитку, як у студентів ЕГ.

Втілення студентами оригінальних сценаріїв казки і організація процесу постановки з групою студентів показали, що студенти ЕГ із задоволенням беруть участь у створенні, організації і постановках фрагментів казок чи цілої казки. Багато з них створили на основі казки цілісні обряди, вплітаючи у його сценарій сюжетні фрагменти казки, створюючи діалоги, залучаючи українські народні пісні та їх імпровізації. Неочікуваним стало самостійне ініціювання студентами ЕГ створення на базі шкіл-експериментальних майданчиків міста дитячих фольклорних та музично-інструментальних колективів, у яких студенти виступали керівниками або помічниками керівників ансамблів. Займаючись просвітницькою роботою, старшокурсники долучали до неї й студентів молодших курсів та старшокласників шкіл міста. Такими заходами стали виїзні засідання клубу „Фольклор – спосіб життя”, в межах яких проводилися сільські фольклорні фестивалі, виступи колективів, студенти записували зразки виконання українських народних пісень жителями селищ тощо.

Отже, кількісні та якісні результати кінцевого експерименту виявили позитивні результати студентів ЕГ, їх творче становлення як майбутніх вчителів музики порівняно з студентами КГ (табл.2.). Це підтверджується творчими роботами студентів, розробками музичних занять, виховних заходів, науково-дослідницькою діяльністю.

Таблиця 2.

Рівні вихованості творчої особистості студентів КГ і ЕГ (контрольний зріз)

Критерії	Рівні					
	низький		середній		високий	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційний	24,5	11,1	58,4	55,5	17,1	33,3
Загальнопедагогічний	20,7	14,8	64,8	46,4	14,4	38,7
Музично-педагогічний	16,2	7,4	63	48,1	20,7	44,4
Комунікативний	24,3	11,1	56,6	55,5	19,9	33,3
Самореалізуючий	46,8	28	41,4	44,4	11,7	27,6
Загальний показник	26,5	14,4	46,4	49,4	16,7	35,4

Вагомим результатом формувального експерименту в ЕГ став самостійний вибір студентами тем дипломних і курсових робіт у кінці 5-6 курсів. Помітно збільшився відсоток студентів, які обирали для курсових та дипломних проектів теми, пов'язані з дослідженням фольклору. У ЕГ він становив 40,8 %, у КГ – 14,8 %, що говорить про стійку мотивацію старшокурсників до самостійної науково-дослідницької роботи. Студенти ЕГ характеризувалися самостійним поглядом на мистецькі проблеми, створенням власних проектів і достатньо високим рівнем їх організації, прагненням самореалізуватися у різних видах музично-педагогічної мистецької діяльності, зокрема у галузі української народної музичної творчості. Підвищення рівня вихованості спостерігається і в студентів контрольної групи, однак динаміка вихованості в експериментальній групі є вищою (табл. 3).

Аналіз практичних робіт студентів ЕГ виявив, що вони усвідомлюють виховну мету і завдання роботи у дошкільному і шкільному навчальних закладах; проявляють активність, власну ініціативу, готовність до творчого співробітництва з колегами і вихованцями; обізнані з виховними технологіями спілкування; створюють власні прийоми індивідуальної, групової і колективної роботи з дітьми, налаштовані на діалог і полілог у навчально-виховній та позаурочній роботі з колегами і вихованцями. Цим вони помітно відрізняються від старшокурсників контрольних груп, у яких високий рівень вихованості творчої особистості (за всіма критеріями) проявлявся у досить незначній кількості майбутніх вчителів музики.

Аналіз кількісних і якісних результатів студентів ЕГ і КГ виявив суттєве підвищення рівня вихованості у студентів експериментальних груп.

Отже, результати контрольного експерименту показали ефективність розроблених педагогічних умов та методики виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору та впровадження їх у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Кількісні дані засвідчують суттєве зростання показників у студентів ЕГ за розробленими критеріями творчої особистості.

Таблиця 3.

Динаміка вихованості майбутніх вчителів музики в процесі вивчення українського музичного фольклору

Рівні Критерії	Констатувальний експеримент			Контрольний експеримент					
	контрольні групи			контрольні групи			експериментальні групи		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Мотиваційний	40,9	54,7	4,4	24,5	58,4	17,1	11,1	55,5	33,3
Загально педагогічний	38,4	61,6	–	20,7	64,8	14,4	14,8	46,4	38,7
Музично- педагогічний	51,8	44,5	3,7	16,2	63	20,7	7,4	48,1	44,4
Комунікативний	47,6	52,4	–	24,3	56,7	19,9	11,1	55,5	33,3
Самореалізуючий	63	37	3,5	46,8	41,4	11,7	28	44,4	27,6
Загальний показник	48,3	50	1,62	26,5	46,4	16,7	14,4	49,8	36,7

(Н – низький рівень, С – середній, В – високий)

Висновки... Таким чином, результати контрольного експерименту виявили значну зацікавленість фольклором, потяг до здійснення різних видів фольклорної діяльності, широке й ґрунтовне (порівняно з контрольною групою) застосування суспільних, культурологічних, психолого-педагогічних та фахових знань у вирішенні мистецьких проєктів у галузі фольклору, самостійне створення різних виховних методів й технологій у роботі з учнями.

Формувальний експеримент підтвердив, що реалізація педагогічних умов та поетапної методики забезпечує можливість впливати на процес виховання творчої особистості майбутніх вчителів музики на основі українського музичного фольклору. У результаті проведення контрольного експерименту були виявлені позитивні зрушення як у кількісному, так і в якісному відношенні у вихованні комплексу якостей особистості студентів у експериментальній групі, які характеризують їх як творчих особистостей. Рівень вихованості творчої особистості студентів контрольних груп виявився нижчим.

Таким чином, у результаті проведення дослідно-експериментальної роботи виявилось, що застосування технології особистісного зростання студентів, реалізована на основі розроблених і впроваджених у навчально-виховний процес програми і серії практично-лабораторних робіт курсу „УНМТ”, вплинула на самостійну організацію і корекцію музично-виховної діяльності студентів, розвиток їх творчих якостей. Використання ресурсу педагогічних практик як системи послідовного набуття досвіду виховної роботи протягом навчання у вищому навчальному закладі стимулювало студентів до оволодіння сучасними методиками музичного виховання учнів, моделювання і створення власних прийомів виховної роботи з учнями різних вікових категорій в урочній та позаурочній діяльності. Етнізація середовища вищого навчального закладу як мистецько-виховного простору сприяла розвитку творчої особистості студентів з різним рівнем вихованості творчих якостей, спонукала до самореалізації у різних видах фольклорної діяльності, активно впливала на середовище, змінюючи при цьому особистість. Як виявили результати дослідження, використання виховних можливостей середовища є міцним підґрунтям для активної співпраці суб'єктів навчально-виховного процесу з метою творчого самовиховання, зокрема у галузі українського музичного фольклору.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання самовиховання майбутніх вчителів різних мистецьких дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, розробка їх технологій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 228 с.
2. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
3. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень : [колективна моногр.] / В. О. Моляко, О.Л. Музика (ред.); [Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
4. Педагогічні технології : наука – практиці : навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер; за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип.1. – 281 с.
5. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Сисоева С. О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців : навчальний тренінг : навч.– метод. посіб. / С. О. Сисоева, Л. І. Бондарева. – К. : Ун-т “Україна”, 2007. – 185 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. / М. А. Холодная. [2 изд., перераб. и доп.] – СПб : Питер, 2002. – 272 с.
9. Яківчук Г. В. Діагностика вихованості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення українського музичного фольклору / Г. В. Яківчук // Таврійський вісник освіти. – Херсон. – 2009. – Ч. 2. – С. 133–141.
10. Яківчук Г. В. Методика виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору / Г. В. Яківчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. – К., 2008. – Вип. 12. – С. 357–366.
11. Яківчук Г. В. Педагогічні умови виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення українського музичного фольклору / Г. В. Яківчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 10, Т. 2. – С. 491–499.

Анотація

Г.В.Яківчук

Результативность воспитания творческой личности будущего учителя музыки в процессе изучения украинского музыкального фольклора

В статье рассматривается актуальная педагогическая проблема – отслеживание результативности процесса воспитания творческой личности будущего учителя музыки в процессе изучения украинского музыкального фольклора. На основе разработанной системы критериев и показателей воспитанности творческой личности, автор раскрывает процесс исследования творческой личности в контрольном эксперименте, делает выводы о динамике воспитанности будущих учителей музыки в контрольных и экспериментальных группах и представляет общие выводы диссертации.

Ключевые слова: творческая личность будущего учителя музыки, критерии и показатели воспитанности будущего учителя музыки, контрольный эксперимент, результативность процесса воспитания будущего учителя музыки.

Summary

G.V.Yakivchuk

The Effectiveness of Educating of Creative Personality of the Future Music Teacher in the Process of Studying Ukrainian Musical Folklore

The actual pedagogical problem – investigating the effectiveness of the process of educating of creative personality of the future music teacher in the process of study Ukrainian musical folklore is revealed in the article. On the basis of the developed system of criteria and indicators of civility of the creative personality, the author reveals the process of investigation of the creative personality in the control experiment, makes conclusions about the dynamics of civility of the future teachers of music in the control and experimental groups, and gives general conclusions of the dissertation.

Key words: creative personality of the future teacher of music, criteria and indicators of civility of the future teacher of music, control experiment, effectiveness of the process of education of the future teacher of music.

Дата надходження статті:

„15” жовтня 2009 р.

УДК 378.1+377.8(477) „1920/1930” (045)

І.П.ЯЩУК,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Особливості формування системи вищої педагогічної освіти в Україні (20- 30-і рр. ХХ століття)

У статті проаналізовано розвиток навчально-виховного процесу вищих навчальних педагогічних закладів України в період 20-30-х рр. ХХ століття, особливості та закономірності українізації педагогічних навчальних закладів, становлення вітчизняної системи професійної освіти.

Ключові слова: вища педагогічна школа, учительські кадри, інститути народної освіти, виховання, підготовка кваліфікованого спеціаліста.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Вища педагогічна школа України пройшла у своєму становленні та розвитку ті самі етапи, що й вища школа в цілому, хоча й мала певні специфічні особливості, пов'язані в першу чергу з об'єктивними закономірностями соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, якісними та кількісними змінами у суспільстві, соціальними вимогами, характером культурних перетворень тощо.

Проте окремі періоди її історії в жодному разі не можна назвати прямим відображенням соціально-політичних, суспільних, культурних процесів, з якими завжди найтіснішим чином пов'язані як система

народної освіти в цілому, так і її підсистема – вища педагогічна освіта. В той же час не варто недооцінювати вплив цих процесів на формування різних компонентів педагогічної освіти: змісту, мети, форм, типів навчальних закладів та їх взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання історії становлення педагогічної освіти, організації виховного процесу у висвітлювалися у 70-80-і ХХ ст. роки в окремих посібниках та статтях. Фактологічний матеріал містять праці В.Струбицького і О.Бондаря, Л.Кондрашової. Виховання особистості у ВНЗ розглядають у своїх дослідженнях науковці І.Бех, І.Зязюн, Н.Ничкало та ін.

В історико-педагогічній науці існує багато підходів щодо визначення хронологічних меж генези вищої педагогічної освіти в Україні саме в цей період.

Відомий український дослідник історії педагогіки С. Сірополко для кращого розуміння історії народної освіти пропонує процес її становлення розглядати у тісному взаємозв'язку із періодами панування тієї чи іншої влади на Україні, що хронологічно, на його думку, збігаються у часі. Він виділяє чотири основних періоди:

- перший період – час влади Тимчасового російського уряду від 8 березня 1917 року до видання 10 червня 1917 р. І Універсалу Української Центральної Ради;
- другий період – від І Універсалу Української Центральної Ради до 30 квітня 1918 р., коли німці розігнали Українську Центральну Раду та утворили Гетьманат;
- третій період – особливості освітньої політики Гетьманату;
- четвертий період – час влади Директорії відновленої Української Народної Республіки [Сірополко Степан. Історія освіти в Україні. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с. – С.468-479]. На відміну від Я.Ряшко, С.Сірополко вважав цей період (1917-1919 рр.) надзвичайно важливим і продуктивним для розвитку української освіти.

Сучасний український дослідник Н.Д.Дем'яненко, здійснивши ретроспективний аналіз становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах педагогічної освіти України, охоплює у своїй періодизації весь період 20-на початку 30-х рр. ХХ ст. і виокремлює три етапи цього складного і неоднозначного періоду:

1920 – 1924 рр. – початок будівництва радянської вищої педагогічної школи та активних пошуків змісту й організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

1924 – 1929 рр. – створення і вдосконалення педагогічними вузами навчальних планів і програм з предметів педагогічного циклу, що характеризуються різноманітністю змісту і підходів до організації і проведення загальнопедагогічної підготовки вчителя;

1929 – 1933 рр. – розроблення єдиних навчальних планів і програм з метою уніфікації змісту загальнопедагогічної підготовки та досягнення єдності педагогічної теорії і практики.

Формулювання цілей статті... Відповідно визначеної проблеми, для ґрунтовнішого розуміння історичного розвитку традиційних та інноваційних підходів виховання у вищих навчальних педагогічних закладах, метою статті є детальний аналіз сутності та особливостей організації виховного процесу в період 20-30-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... У процесі становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні, що відбувся у 20-на початку 30-х років ХХ ст. можна умовно виокремити такі етапи:

1917-1919 рр. – початок розбудови національної системи підготовки педагогічних кадрів у період суспільних революційних зрушень;

1920-1928 рр. – становлення радянської вищої педагогічної школи;

1929-1933 – перехід до нового змісту, форм та методів виховання педагога у вищих педагогічних навчальних закладах.

Розглянемо ці етапи більш ґрунтовно.

Як відомо, у 1917-1920 рр. в Україні змінилось кілька урядів, що презентували її державність: Українська Центральна Рада, уряд гетьмана П.Скоропадського, Директорія, радянський уряд. Кожна влада мала свої, часто діаметрально протилежні погляди на освітянську політику, що було причиною гальмівних процесів у створенні умов для побудови нової школи та підготовки учительських кадрів. Якщо для радянської влади в розвитку системи освіти головними напрямками були створення нової школи як знаряддя комуністичної перебудови суспільства, то доба Центральної ради та Директорії була часом зростання національної школи і національних народних і демократичних тенденцій в розвитку освіти в цілому.

На думку Я.Ряшко, з 1917 по 1920 рр. на Україні відбувалася часта зміна влади, тому процес формування педагогічних кадрів відбувався з перервами і цілком залежав від військово-політичної обстановки. Характерною ознакою того часу, на думку Я.Ряшко, була перевага руйнівних процесів у системі освіти, відмова від традицій попередньої школи, катастрофічний стан матеріального забезпечення усіх навчальних закладів. Будучи на той час заступником народного комісара з освіти, він засвідчував: пайок не міг забезпечити існування професора та його родини; тому кожний дбав

переважно про добування засобів до існування. Ходив продавати на базар речі: одіж, взуття, книжки тощо, щоб як-небудь протриматися. А в помешканні не було ні опалення, ні освітлення. Працювати доводилося при свічному недогарку або каганці. Одіж та взуття зносилися дощенту, тому з зовнішнього вигляду багатьох наукових робітників можна було прийняти за старців. Деякі наукові робітники наслідком виснаження та старших літ вимирали [7].

З такою характеристикою стану освітянських кадрів важко не погодитись, проте освіта продовжувала розвиватись. Це був час, найвиразнішою ознакою якого було намагання української громадськості у найкоротший термін провести українізацію освіти – від нижчих шкіл до вищих. Тимчасовий уряд фактично залишив поза увагою цей процес, перекинувши усі проблеми утворення та фінансування українських шкіл на плечі українського народу. І лише в серпні 1917 року ним було затверджено законопроект міністра освіти Тимчасового уряду про відкриття двох українських державних гімназій та заснування при Київському університеті кафедр української мови, літератури, історії і права.

Курс на українізацію та відкриття нових українських вищих навчальних закладів було проголошено ще на другому Всеукраїнському учительському з'їзді 1917 року. У резолюціях з'їзду зазначалось:

1. Школа повинна бути національною не тільки за мовою викладання, але й за змістом (необхідність українізації змісту програм).

2. Школа має бути єдиною з правом громадян на безплатну нижчу, середню й вищу освіту із обов'язковим забезпеченням підручниками;

3. Школа є світською, викладання релігії може вводитись за бажанням батьків;

Народна початкова школа має бути загальноосвітньою і з семирічним терміном навчання і двома концентрами: молодшим чотирирічним і старшим трирічним [8] (до середніх шкіл відносили гімназії з чотирирічним курсом навчання, технічні школи, сільськогосподарські та учительські семінарії, програми яких розраховувались на продовження навчання після закінчення семирічної загальноосвітньої школи).

Силами української громадськості до осені 1917 року було відкрито 53 українських школи і три українські гімназії у Києві. Українізація уже існуючих російських шкіл унеможлиблювалась саботажем з боку директорів і вчителів, здебільшого росіян, ворожо налаштованих проти української школи і культури. У царині педагогічної освіти було проведено реорганізацію учительських семінарій та інститутів на основі закону Тимчасового уряду від 14 червня 1917 року, згідно з яким учительські семінарії ставали середніми школами з 4-річним курсом, а інститути – школами вище середніх (туди приймалися особи з закінченою середньою освітою) з 3-річним курсом [7].

Якщо до 1917 року на Україні було 8 учительських інститутів, 33 учительські семінарії, 7 церковно-педагогічних шкіл, 34 педагогічних курсів і 2 окружних педагогічних курсів, то у цей час згідно з рішеннями II з'їзду було відкрито Український народний університет у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного та правничого і педагогічні курси у Києві, класичний університет з богословським факультетом у Кам'янці, історико-філологічний факультет у Полтаві, Фребелівський університет у Києві.

З листопада 1917 р. у Києві починає розгортати діяльність педагогічна академія, науковою метою діяльності якої була теоретична розробка методів виховання, а також навчання педагогічної майстерності майбутніх учителів. Обов'язковий курс навчання був розрахований на два роки. Протягом третього року бажачі продовжити навчання займалися науково-експериментальною роботою. Перший рік навчання був відведений для теоретичного вивчення загальних предметів. У Проекті Української Педагогічної академії серед обов'язкових дисциплін загальнопедагогічної підготовки називались: Історія педагогіки, Основи теорії виховання, Основи дидактики, Організація і управління системою виховання, Педагогічна патологія, Фізіологія у зв'язку з анатомією, Організм дитини і його розвиток, Загальна психологія, Експериментальна психологія з технікою психологічних дослідів, Логіка, Етика, Естетика, Шкільна гігієна, Техніка ручної праці і малювання, Декламація, Основи дошкільного виховання, Позашкільне виховання [12].

Протягом другого року навчання проводились практичні заняття за спеціальними предметами у школах при Академії або ж спеціально визначених для цього школах міста. Надалі проведення таких занять планувалося здійснювати завдяки спеціально створеній мережі допоміжних навчальних закладів: вищої початкової школи, 4-х старших класів гімназії, лабораторії експериментальної педагогіки і психології. Крім того, передбачалося створення бібліотеки, педагогічного музею. На Академію покладалась організація педагогічних конференцій та видання українських підручників [7].

У 1918 році було відкрито один учительський інститут, 11 учительських семінарій, запроваджувалась система короткочасних курсів. Проте, на думку Я.Ряшпо, і навчальні програми, і зміст навчання у цих закладах, як і їх викладацький склад, свідчили про відсутність якісних змін у системі підготовки учительських кадрів, та й сама система, як цілісне явище, на той час ще не була сформована [7]. І це зрозуміло, бо за умов нестачі продовольства і громадянської війни будь-яка системність існувати просто не могла.

До досягнень того періоду можна віднести й важливий крок Директорії у справі становлення системи української освіти – ініціювання розробки передовими педагогами та ученими правил українського правопису (17 січня 1919 року міністр освіти І.Огієнко затвердив їх для шкільного ужитку на всій Україні). У січні 1919 року було видано закон про державну українську мову в Українській Народній Республіці та збільшення державної допомоги на утримання учителів початкових шкіл. Значна увага приділялась Директорією питанням підготовки учительських кадрів: було ухвалено організувати з 1 січня 1919 року один учительський інститут, а з осені 1919 року – ще 8 інститутів і 20 учительських семінарій. Крім того, було ухвалено законопроект двосеместрових педагогічних курсів [8].

Загалом, на січень 1919р. в Україні підготовка вчительських кадрів здійснювалась 22 вищими навчальними закладами освіти:

Таблиця 1

Вищі заклади освіти, які здійснювали підготовку вчителів середньої школи

Київ	
Університет св. Володимира	Державний
Університет Український	Державний
Фребелівський інститут	Приватний, без прав
Університет Польський	Без прав
Університет Європейський Культурної Ліги	
Вищі жіночі курси	З правом державних
Історико-філологічні курси Товариства професорів, засновані А.Жекуліною	З правом державних
Педагогічний інститут	Державний
Педагогічна академія	
Педагогічні курси при окрузі	Приватні, правні
Педагогічні курси А.Жекуліної	Приватні, правні
Харків	
Університет	Державний
Вищі жіночі курси	З правами державних
Одеса	
Університет	Державний
Вищі жіночі курси	З правами державних
Педагогічні курси при окрузі	Приватні, правні
Катеринослав	
Університет	З правами державного
Педагогічний інститут	Приватний, без прав
Вищі жіночі курси	З правами державних
Кам'янець-на-Поділлі	
Університет Український	Державний
Ніжин	
Історико-філологічні жіночі курси	Приватні, з правами
Історико-філологічний інститут кн. Безбородька	Державний
Полтава	
Історико-філологічний факультет	Приватний, правний

Таким чином, можемо констатувати, що підготовка національних педагогічних кадрів у цей складний історичний період не була позбавлена уваги з боку урядів України, що доволі часто змінювали один одного. Проте очевидно, що багатьом прогресивним законопроектам так і не судилося бути втіленими у життя.

З остаточним встановленням радянської влади в Україні у 1920 рр. першочерговим завданням Народного комісаріату освіти (НКО) стала відмова від принципів старої школи, перебудова педагогічної освіти на принципах трудового виховання учнів, яке здійснювалось під гаслом політехнізації школи, уніфікація системи початкової та середньої освіти. Радянська влада проголошувала важливість професійної освіти, зокрема і педагогічної: Шлях до політехнізму йшов через систему єдиної профосвіти. Професійна освіта повинна була стати за основний стрижень, щоб довкола нього розгорталась освіта [7]. Визначальними напрямками у роботі НКО та його органів на місцях – губернських та повітових (окружних) відділів наросвіти були:

1) шляхом короткотермінових курсів, спираючись на пролетарські елементи, підготувати нові кадри педагогів головним чином для інституцій соціального виховання (дитячих будинків, дитячих колоній тощо);

2) утворити таку систему педагогічної освіти, що за нею, цілком відповідаючи ухваленій схемі освіти, можна було б забезпечити досить кваліфікованими кадрами усі типи і ступені шкіл і курсів соцвиху, профосу й політосвіти [7].

Очевидно, що модернізація системи початкової та середньої освіти на початку 20-х рр. минулого століття вимагала вжиття невідкладних заходів щодо вирішення проблеми забезпечення навчальних закладів кваліфікованими фахівцями, брак яких відчувався в усіх без винятку губерніях України. Наприклад, у 1921 р. в Юзівському повіті з 335 вчителів вищу освіту мали тільки 9, в школах Луганського повіту з вищою та незакінченою вищою освітою працювало тільки 46 учителів [9].

До перших практичних кроків на шляху створення вищої педагогічної школи варто віднести розроблення спеціальної інструкції про реорганізацію навчального процесу в учительських семінаріях та інститутах. Основними положеннями її були: ознайомлення майбутніх вчителів з історією революційного руху, історією побудови соціалізму; введення ручної праці, образотворчого курсу, українознавства – ґрунтовне вивчення української мови і літератури, природи і населення, минулого і сучасного, економічного й етнографічного побуту, народного мистецтва; ознайомлення з найбільш практичними методами дослідження здібностей учнів; розвиток у майбутніх учителів звички і любові до продуктивної праці і ознайомлення їх не лише в теорії, а й на практиці з методами створення самоврядування в школі [7].

Задоволення нагальних потреб підготовки висококваліфікованих кадрів для радянської школи було покладено на Інститути Народної освіти (ІНО), інтенсивне створення яких починається з 1921 році. Їх цільове призначення визначалось як об'єднання наукової підготовки з педагогічною. Університети у Києві, Харкові, Одесі, Кам'янець-Подільському, педагогічні інститути у Катеринославі, Глухові, Вінниці, Миколаєві, Чернігові, Житомирі, Херсоні, історико-філологічний інститут у Ніжині, Вищі жіночі курси у Києві, Одесі, Харкові було реорганізовано в Інститути Народної Освіти, учительські семінарії – у Вищі педагогічні курси [7].

Спочатку передбачалось створення Інститутів народної освіти у складі трьох факультетів – соціального виховання, професійної освіти та політичної освіти. Проте більшість створених ІНО складалася з одного або двох факультетів, і лише Харківський інститут мав усі три факультети. Ці вищі навчальні заклади повинні були готувати учителів не лише для загальноосвітньої школи, а й для професійних шкіл, працівників бібліотек, дитячих позашкільних установ. Створені у відповідності з вимогами до будівництва нової системи освіти факультети соцвиху та профосу готували відповідно педагогів-організаторів та керівників освітніх закладів. В інститутах професійної освіти, які склались із сільськогосподарського, індустріального та соціально-економічного факультетів, готували педагогів, керівників профшкіл, шкіл ФЗН, технікумів. Його випускники оволодівали основами знань як педагоги, так і ставали фахівцями в одній із галузей народного господарства [8].

Створювані в Україні інститути не були однорідними як за типами, так і за структурою. Свідченням того, є, наприклад, такі факти. До складу Херсонського ІНО входило три відділення (шкільне, позашкільне і дошкільне) з викладанням російською та українською мовами, а також єврейської культури і літератури [9].

У 1920 - 1921 роках було ліквідовано ряд гімназій, які перейменовувались у так звані педагогічні школи, проте до підготовки учительських кадрів вони не мали жодного відношення і були з часом ліквідовані. Як тимчасові заклади перехідного періоду були створені вищі трирічні педагогічні курси на базі існуючих раніше учительських семінарій. Їх завданням була термінова підготовка рядових працівників соцвиху (формально вони прирівнювались до технікумів). Вважалося, що хоча трирічні курси і не входили до структури ІНО, все ж вони могли бути місцем відбору кращих і найбільш талановитих сил для ІНО [8]. Протягом 1921-1922 навчального року в Україні існували як педшколи, так і педкурси.

Аналіз першого навчального плану для 3-річних педагогічних курсів 1921 року, який складався з трьох основних циклів: а) соціального виховання, б) соціально-економічного (педагогічного), в) загальноосвітнього (загальнонаукового), свідчить про те, що він цілком відповідав тим вимогам, які ставилися у той час перед працівниками соціального виховання: 1) бути підготовленими до професійної практичної діяльності; 2) мати сталий комуністичний світогляд; 3) спиратись у своїй діяльності на наукові методи й володіти елементами сільськогосподарського та індустріального виробництва. В основу навчального плану покладено продуктивну працю, вивчення дитячих установ і дитячих колективів.

Внаслідок обговорення навчального плану педкурсів на I та II Всеукраїнських педконференціях, а також ґрунтовного вивчення методичним комітетом Головнопрофосу було ухвалено таку постанову про 3-річні педкурси:

Вищі педагогічні курси, підлягаючи в своєму існуванні характерній для всієї профосвіти динаміці, все ж протягом низки найближчих років набувають настільки сталої форми, що постійне підкреслення їхньої тимчасовості губить своє актуальне значення; 2) цільова установка спецкурсів визначається, як підготовка масового робітника в установах соціального виховання з орієнтовкою їх праці на раннє та середнє дитинство; 3) дотримуючись загального правила комплектування Вузів, вищі педкурси базуються на профшколі; але, зважаючи на одностороннє свідчення всіх представників педкурсів про те, що кількість осіб, які вступають з профшкіл на педкурси, налічується одиницями, а актуальним завданням найближчого часу є забезпечити педкурси потрібними кадрами, то визначається за потрібне фіксувати таке твердження: аж до фактичного забезпечення від Головпрофосу профшкільними кадрами, припустимо з дозволу губ. і Головпрофосу організувати при педкурсах підготовчі курси, які утримуються на ті ж кошти, що й основні курси; 5) визнати за недоцільне підкреслювання загальноосвітнього й допоміжного до ІНО характеру педкурсів; конче потрібно будувати навчальний план з метою найбільше забезпечити суто педагогічну підготовку [10].

У жовтні 1924 року на III Всеукраїнській педконференції було розглянуто кілька нових проектів навчальних планів, які виробили окремі шкільні установи. Внаслідок обговорення було визнано за правильний попередній навчальний план і таким чином лінія, яка була взята на створення педкурсів, одержала широку підтримку. Серед недоліків попереднього навчального плану педкурсів, які варто врахувати і виправити, було названо: 1) багатопредметність у педагогічному циклі; 2) необхідність перерозподілу педагогічних дисциплін так, щоб кожен рік орієнтуватися на цільову установку даного року навчання; 3) розшифрування так званого соціально-економічного мінімуму; 4) чітка постановка питання про фізкультуру, мистецтво й трудовознавство; 5) дитрух, що проходить через усю роботу педкурсів, поставити практично [10].

Станом на 1924/1925 навчальний рік в Україні працювало 12 інститутів та 60 педагогічних технікумів, які навчали 15 тисяч студентів [10] і щорічно випускали близько 3,5 тисяч фахівців. Особливим здобутком цього періоду наркомос вважав помітне зростання серед студентів кількості робітників і селян, а також комсомольців та членів партії. Починаючи з 1925/26 навчального року, усі педагогічні технікуми (до цього часу 30 з них фінансувалися з місцевих бюджетів) були переведені на центральний держбюджет, що покращило їх матеріальне становище. Збільшилась і кількість стипендій студентам із 5 750 у 1925/26 рр. до шести тисяч у 1926/27 навчальному році [10].

У 1927/1928 навчальному році загальна картина мережі та організаційної структури вищої педагогічної школи України мала такий вигляд: учительські кадри готували дванадцять факультетів соцвиху, чотири факультети профосвіти, 60 педтехнікумів, три педагогічні факультети при інститутах мистецтв, педагогічні відділення при Харківському технологічному інституті, Київському інституті народного господарства і при сільськогосподарському інституті, однорічні курси фізкультури та факультет політосвіти.

Щодо підготовки викладачів для вищої педагогічної школи, то, як правило, така підготовка проводилася науково-дослідними кафедрами, організованими при ВНЗ або ж самостійно. У Положенні про науково-дослідні кафедри зазначалося: Завданням науково-дослідних кафедр, що їх організовує НКО УСРР, є розробляти під керівництвом видатних учених досліджувачів наукові проблеми, а також підготувати й втягнути до наукової та педагогічної діяльності осіб, що виявили щире прагнення до наукової праці, а також і потрібні для цього знання і таланти [11]. Особлива увага приділялася підготовці молодшої категорії наукових робітників – аспірантам, які вивчивши у 2-3-річний термін певну програму мусять стати у лави самостійних наукових діячів і викладачів вищої школи, а завданням кафедри є виявлення їх педагогічних здібностей.

З метою поповнення учительських кадрів пролетарським елементом комплектування Інститутів народної освіти значною мірою мало забезпечуватися за рахунок прийому випускників робітничих факультетів. Педагог того часу М. Зотін з цього приводу писав: „Багато є випадків, коли робфахівець зовсім не хоче вчитися у педвузі, та його примушують силою партійної дисципліни. Але примусове навчання не може дати гарних наслідків. До лав студентів ІНО зараховувались лише ті вступники, які після першого триместру були визнані здібними до педагогічної діяльності, щоб таким чином позбавити ІНО від ролі курсів контрабандної підготовки до різних Вузів” [9]. Таких заходів було вжито тому, що на початку 20-х років попит на педагогічну освіту був найменшим. Шалений наплив при вступі до вищих навчальних закладів спостерігався у індустріально-технічних та медичних інститутах. Значно менше абітурієнтів виявляло бажання навчатися у сільськогосподарському та ветеринарному інститутах, і найменше – в Інститутах народної освіти. Значне зростання кількості слухачів трирічних педагогічних курсів у цей період пояснювалося не прагненням оволодіти учительським фахом, а простим бажанням підучитися, щоб роки через два вступити або до Медичного, або ж до Технологічного Інститутів [2].

Змінити існуючий стан речей при прийомі до педагогічних навчальних закладів Наркомат освіти України вважав за можливе шляхом розробки нових правил прийому. З цією метою у навчальних закладах було проведено опитування на предмет досконалості програм екзаменів, раціональності

методів перевірки ступеню підготовки вступників, відповідність норм прийому за соціальним станом місцевим умовам тощо, результати якого було враховано при остаточному доопрацюванні правил прийому. У 1922 році було прийняте тимчасове положення про Вищі навчальні заклади України, яким визначалося, що щорічна кількість студентів, прийнятих в Інститути, встановлюється у відповідності до загального господарського плану Республіки. Ця кількість встановлюється після попереднього узгодження з державними органами, які регулюють відповідну галузь господарства [2]. Освітні ВНЗ не були виключенням із загального правила. Згідно з положенням, перевага при вступі до того чи іншого інституту або технікуму надавалась абітурієнтам із найближчих до них губерній [7]. Наприклад, до Харківського інституту народної освіти направлялися абітурієнти із Харківської, Катеринославської, Донецької, Київської, Чернігівської, Полтавської губерній та РСФРР [7].

При розробці навчальних програм педагогічні навчальні заклади (у 20-ті роки минулого століття ІНО мали певну свободу у виборі навчальних дисциплін, що допускало деяку варіативність навчальних планів) враховували той факт, де саме працюватимуть їх випускники. При підготовці педагогічних кадрів для села акцент робився на агрономічний, селянський ухил. Під час літнього практичного триместру студенти, готуючись до майбутньої діяльності, мали пропагувати ідеї соціального виховання, організовувати дитячі осередки, ясла тощо, влаштовувати читання-розмови, екскурсії, провадити роботу у справі лікнепу, боротись за новий культурний побут, за поліпшення санітарних умов – тобто бути осередком соціально-культурного життя. Коли ж педтехнікуми або факультети соціального виховання готували кадри для робітничих районів, де рівень культури і організованості був дещо вищим, студентів налаштовували на необхідність мати більший запас теоретичних знань, кращі навички та організаторські здібності.

Проте історичні джерела досліджуваного періоду свідчать і про той факт, що проходження педагогічної практики студентами педагогічних технікумів і інститутів часто мало на меті покриття дефіциту учителів на місцях. У цей період педагогічна практика встановлювалася навіть для першокурсників, які ще не вивчали курс методики викладання шкільних дисциплін, що крім шкоди мало що могло дати для школи, де вони стажувалися [3].

У 1921 році було розроблено і затверджено перший навчальний план факультету соціального виховання. В пояснювальній записці до цього першого офіційного навчального плану факультету соціального виховання, розробленого на основі навчальних планів низки Інститутів народної освіти, підкреслювалось: Завдання підготовки педагогів...полягає в тому, щоб ... дати їм достатню загальнотеоретичну і спеціальну педагогічну підготовку [3]. Півтора року, згідно плану, відводилося на вивчення загальнотеоретичних дисциплін, решта часу – на проходження теорії та практики соціального виховання. Загальнопедагогічна підготовка на першому році навчання складалась з трьох курсів: вступу до педагогіки, азбуки праці та фізичного розвитку, семінару із соціального виховання. У відсотковому співвідношенні загально педагогічна підготовка складала 17% від загальної кількості тижневих годин (36 год.). На другому році навчання вона вже становила 72% (26 годин та тиждень). І на третьому курсі майже всі 100% навчального часу (36 год.) на тиждень були присвячені вивченню дисциплін педагогічного циклу. Серед них Організація радянської системи освіти і установ соцвиху, Статистика народної освіти, Охорона дитинства, Дитячий будинок – комуна, Методика соцвиху тощо. Як бачимо, для загальнопедагогічної підготовки учителя у досліджуваній період була характерною багатопредметність і відведення їй визначальної ролі для підготовки кваліфікованого спеціаліста.

Чільне місце у навчальних планах і програмах цього періоду займає педологія, розробляється і вводиться курс Новітньої теорії педагогіки, починається практичне ознайомлення студентів з формами соцвиху, вивчення дитинства, його організації. Важливе місце у навчальних планах було відведено історії педагогіки, яка надавала можливість використовувати прогресивні ідеї минулого у професійній діяльності, вчила мислити педагогічними категоріями, розкривати та аналізувати процеси і явища в галузі навчання та виховання.

Найбільш складні завдання ставилися перед факультетами профосу, які готували спеціалістів для профшкіл (сільськогосподарських, індустріальних і соціально-економічних) та в школах робітничої молоді. Це була принципово нова категорія освітян: працюючи на виробництві, учитель повинен був не лише добре знати сам виробничий процес, а й побудувати методикку навчання на основі цього виробництва. Зрозуміло, що для цього йому необхідно було опанувати значний багаж теоретичних і практичних знань, умінь та навичок.

Особливої ваги у досліджуваній період набуває проблема українізації педагогічних навчальних закладів. Нарком освіти України визначив для вузу термін цілковитої українізації; зокрема для педінститутів – 1926/1927 навчальний рік. Педагогічні технікуми мали самостійно скласти конкретний календарний план українізації із зазначенням точного терміну українізації окремих навчальних дисциплін [1]. Часто невиконання планів цього процесу та недотримання визначених термінів ховалося за фальшивими звітами або ж звільненням викладачів, які не спроможні були у стислі терміни перейти на українську мову викладання. Не стояли осторонь виконання планів українізації і студенти

педагогічних навчальних закладів. Так, на загальних зборах студентів Київського вищого ІНО ім.М.Драгоманова відзначалося, що в інституті відбувався занадто повільний перехід щодо природних вимог сучасного життя – викладання лекцій мовою того народу, потреби якого ВІНО має задовольнити [12].

Свідченням позитивного поступу процесу націоналізації української педагогічної вищої школи було зростання кількості вищих педагогічних навчальних закладів, в яких викладання велося українською мовою. Так, у 1923 році ІНО з українською мовою викладання було 30,8%, а вищих трирічних курсів – 33,3%, а в 1926 році їх кількість збільшилася відповідно до 41,7%, та 72,9% [9].

У цей період також гостро стояло питання про підготовку викладачів для шкіл національних меншин. У 1924 році при Одеському ІНО було відкрито єврейське відділення. На той час це було єдине відділення не лише в Одесі, а й на Україні. Метою його створення було підготувати кваліфікованих працівників для єврейських шкіл, здатних працювати в єврейській школі на рідній мові. Навчальний план відділення був розрахований на три роки у відповідності з навчальним планом факультету соціуму. Прийом було розраховано на 75 чоловік і відбувався він за такою розверсткою: для Одеської губернії та повіту 41 місце, Подільської губернії – 10 місць, Полтавської, Єкатеринославської, Чернігівської, Київської і Волинської – по 5 місць. Незважаючи на те, що відділення було відкрито серед навчального року, було прийнято 70 студентів. Усі вони були відряджені місцевими відділами народівіти і мали певний педагогічний стаж роботи у дитячих навчальних закладах [8].

У 1926 році підготовка вчителів для єврейських шкіл здійснювали педагогічні технікуми у Києві, Харкові, Вінниці, Житомирі, а також сектор і робітфак Одеського ІНО, для – німецьких – відділ при Одеському ІНО та на робітфаці, в Педтехнікумах Хортиці та Пришибі; для польських – у Київському педтехнікумі; болгарських – у Преславльському педтехнікумі. З 1923/24 навчального року у Києві було відкрито вищі польські педагогічні курси, на яких навчалися у цей період 63 студенти, переважно робітники і селяни. Наступного року кількість слухачів збільшилася вдвічі, проте вони не змогли задовольнити потреби в учительських кадрах для польських шкіл. Вирішення цієї проблеми покладалося на додатково створені центральні курси .

Висновки... Таким чином, процес становлення та будівництва вищої педагогічної школи в Україні відбувався у надзвичайно складних політичних та економічних умовах: наростання класової боротьби, економічна і господарська розруха стояли на перешкоді будівництва нової української національної освітньої системи і зокрема вищої педагогічної школи. Проте за розмахом освітньої роботи, злетом педагогічної думки, масштабністю організаційних перетворень, значимістю теоретичних напрацювань та їх практичного втілення в освітянській сфері кінець першого – початок другого десятиріччя ХХ століття стали насправді визначальними як за багатством змісту, так і за значимістю для подальших зрушень у царині вищої педагогічної освіти в Україні.

Список використаних джерел та літератури:

1. Блонский П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1971. – С.103.
2. Дувальчук М. До запитання про профіль педагога педвищу / М. Дувальчук // Комуністична освіта. – 1931. – Ч. 4. – С.89.
3. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Харків : ДВУ, 1926. – С.4.
4. Петров А. А. Личный пример учителя / А. А. Петров. – М., 1933. – 112 с.
5. Полоцький О. Працювати по-новому, по-новому керувати / О. Полоцький // Комуністична освіта. – 1931. – С.3.
6. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – М., 1927. – С.82.
7. Скрипник М. Завдання робітництва у загальному навчанні / М. Скрипник // Комуністична освіта. – 1931. – Ч. 1. – С.9.
8. Скрипник М. Педагогіка мусить стати зрядом соціалістичної перебудови / М. Скрипник // Комуністична освіта. – Ч.2–3. – 1931. – С.18.
9. Скрипник М. Реконструкція країни і перебудова школи / М. Скрипник. – Харків : Радянська школа, 1932. – 88 с.
10. Спирин Л. Ф. Професиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 34 с.
11. Фармаковский В. Методика школьной дисциплины / В. Фармаковский. – Одесса, 1913. – [изд. 4]. – С.64.
12. Хропко П. П. Київський державний педагогічний інститут ім. О.М.Горького (1920 – 1990) / Хропко П. П., Лозовицький О. Г. – К., 1991. – С.18.

Анотація

И.П.Яцук

Особенности формирования системы высшего педагогического образования в Украине (20-30-е годы XX века)

В статье проанализировано развитие учебно-воспитательного процесса высших учебных педагогических заведений Украины в период 20-30-х лет XX века, особенности и закономерности украинизации педагогических учебных заведений, становления отечественной системы профессионального образования.

Ключевые слова: *высшая педагогическая школа, учительские кадры, институты народного образования, воспитание, подготовка квалифицированного специалиста.*

Summary

I.P.Yashchuk

Peculiarities of Formation of Higher Pedagogical Education in Ukraine (1920-1930s)

Development of educational-upbringing process of higher educational pedagogical institutions of Ukraine during 1920-1930s, peculiarities and regularities of ukrainization of pedagogical educational institutions, formation of home system of vocational education have been analyzed in the article.

Key words: *higher pedagogical school, teachers staff, institutes of public education, upbringing, training of qualified specialist.*

Дата надходження статті:

„4” грудня 2009 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

АДАМСЬКИЙ В.Р., здобувач Інституту історії України НАН України, проректор з міжнародних зв'язків та зв'язків з громадськістю Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Красилів, Хмельницька обл.)

БАРАНОВСЬКА В.М., викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БАРИЦЬКА О.А., аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БЕРЕКА В.Є., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БСКІРОВА Л.Є., аспірант Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Академії педагогічних наук України, викладач кафедри дошкільної педагогіки та методики початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

БНИЦЬКА К.М., методист Подільського відділення Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т.Рильського НАН України (м.Хмельницький)

БНИЦЬКА О.П., кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БОЙЧЕНКО М.А., викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м.Суми)

БОВК В.П., кандидат психологічних наук, завідувач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГАЛАСЮК Н.О., аспірант Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Академії педагогічних наук України, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГАЛУС О.М., доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГОЛОВАЧУК Н.І., заслужений майстер народної творчості України, старший викладач кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГРИГОР'ЄВА А.А., здобувач, викладач кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГРИЦЯК Л.Д., здобувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України (м.Київ)

ДАРМАНСЬКА І.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДЕСНОВА І.С., аспірант, асистент кафедри гуманітарних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (філія м.Армянськ) (м.Армянськ, АР Крим)

ДИБАЧ А.І., аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

ДУБИНА Л.Г., кандидат педагогічних наук, доцент, декан соціально-гуманітарного факультету Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (м.Хмельницький)

ЗЕЛЕНИЙ В.І., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник військової кафедри факультету внутрішніх військ Навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадянської безпеки та психологічної служби Київського національного університету внутрішніх справ, заслужений працівник освіти України (м.Київ)

ЗУБОК М.І., кандидат військових наук, професор, професор кафедри правознавства Київського національного торгівельно-економічного університету (м.Київ)

КАЛІНІНА Л.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України (м.Київ)

КОЛЕСНИКОВА С.М., старший викладач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

КОЛОДІЙЧУК Л.С., кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри електрифікованих технологій в аграрному виробництві Відокремленого структурного підрозділу Національного аграрного університету „Бережанський агротехнічний інститут” (м.Бережани, Тернопільська обл.)

КОЦЮБА О.В., старший викладач кафедри економічної теорії Хмельницького економічного університету (м.Хмельницький)

КРУТІЙ К.Л., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Петровської Академії наук та мистецтва (м.Санкт-Петербург), член-кореспондент Міжнародної Академії менеджменту в освіті та культурі (м.Москва), завідувач кафедри дошкільної освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Запоріжжя)

ЛОПУХІВСЬКА А.В., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сільської школи Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України (м.Київ)

МАШКІНА Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МИХАСЬКОВА М.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МОТОЗЮК Л.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МОЦНА Т.А., викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

НАГОРНИЙ Я.В., викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

НАЙДА Ю.М., аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

НЕЗДОРОВІН В.П., кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімічних технологій Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ОБЦАНСЬКИЙ В.Л., заслужений працівник культури України, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ОГОРОДНИК Л.М., викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ОСАДЧИЙ В.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і кібернетики, начальник інформаційно-комп'ютерного центру Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)

РАГОЗИНА В.В., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України (м.Київ)

РОМАНОВСЬКА Л.І., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної політики Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

РУЖИЦЬКА М.Ф., старший викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СЕМЧАКЕВИЧ С.Л., аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СЛОНЕВСЬКА І.Б., кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СНІСАРЕНКО О.С., кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри філософії освіти Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Академії педагогічних наук України (м.Київ)

СНІЦАР Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії освіти Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Академії педагогічних наук України (м.Київ)

СУРНИК В.М., студент юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м.Київ)

СУХОВІРСЬКИЙ О.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ФЕДОРЧУК О.С., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики, статистики та інформаційних технологій Хмельницького університету управління та права (м.Хмельницький)

ФЕДУХ Г.Я., старший викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЦАРУК С.М., здобувач, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШОРОБУРА І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЯКІВЧУК Г.В., аспірант Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України, старший викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЯЩУК І.П., кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету початкового навчання та іноземної філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”.

У „Педагогічному дискурсі” публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами**:

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – №5. – С.26-30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 4-5 рядків, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури).

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вчитано, відредаговано, дата, підпис*.

5. Рукопис статті подається на дискеті 3,5 дюйма, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 97 (чи пізніших версій цієї програми). До дискети додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на дискеті повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на

декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

1) індекс УДК;

2) ініціали та прізвище автора(ів);

3) науковий ступінь, вчене звання, посада;

4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;

5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);

6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;

7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);

8) список використаних джерел та літератури;

9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;

10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – „_” _____201_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Дискети та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;

2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));

3) рецензія на статтю аспіранта (здобувача), підготовлена і підписана доктором (кандидатом) наук, та завірена в установленому порядку;

4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];

5) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **20 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 10 грн. на пересилання збірників для авторів з інших міст). На одну статтю надсилається один примірник збірника. У разі друкування статті у співавторстві, при бажанні отримати додатковий(і) примірник(и) для співавтора(ів) здійснюється доплата, яка дорівнює вартості друкування статті. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

Банківські реквізити для оплати:

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області

р/р 35424001001229 код 815013

Призначення платежу: за друк статті.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 „Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію”. Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 6
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. –
Хмельницький : ХГПА, 2009. – Вип. 6. – 216 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: Крищук Б.С.
Літературні редактори: Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)
Художнє оформлення: Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 23.12.2009 р. Здано до друку 23.12.2009 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 25,57
Тираж 300 прим. Зам. № 2312/09

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Віддруковано з готового набору у ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька область, м.Кам'янець-Подільський, вул.Кн.Коріатовичів, 9; а/с 71;
тел. (03849) 3-06-20 Зам. №1003-2 Наклад 300 прим.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру від 31.08.2005 р. серія ДК №2276