

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 11

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2012

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

*Інститут педагогіки Національної 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. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012.
– Вип. 11. – 387 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, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

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

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Мадзігон В.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, перший віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України;*
Савченко О.Я. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;*
Бібік Н.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Вашуленко М.С. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Свтух М.Б. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Бурда М.І. *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;*
Берека В.Є. *доктор педагогічних наук, професор;*
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.*

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; Слюзко 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: *Ящук І.П. – д.пед.н., доцент; Вовк В.П. – к.психол.н., доцент; 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: *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 №4 від 18 квітня 2012 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2012

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2012

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2012

ЗМІСТ

Л.Й.АНДРЕЙЧУК Теоретичні засади здійснення соціально-педагогічного патронату в сім'ї.....	6
З.Р.АСАНОВА Педагогічні умови оптимізації морального виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки кримськотатарського народу.....	10
М.М.БАРБАН Теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами.....	13
Л.Д.БЕРЕЗІВСЬКА Ідея організації шкільної освіти на засадах індивідуалізації та диференціації у діяльності Наркомосу УСРР на початку 20-х років ХХ ст.....	17
В.Є.БЕРЕКА Сутність управлінського процесу в педагогічній творчості В.О.Сухомлинського.....	24
В.В.БІЛИК Перспективи розвитку вітчизняної інженерно-педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів.....	26
І.А.ГАВРАН Гуманістичний підхід до формування емпатійності майбутніх учителів музики.....	30
О.В.ГАПЧЕНКО Ідеї морального та патріотичного виховання в українській педагогічній культурі ХVI-ХVII ст.....	33
Л.М.ГЛУШОК Особливості практичної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні.....	38
Р.М.ГОРБАТЮК Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій.....	43
Н.В.ГРОНА Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови.....	49
М.О.ГРУДОК-КОСТЮШКО Характеристика рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.....	52
Н.Ю.ДАВИДЮК Модель розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів.....	56
Н.В.ДАВКУШ Методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	61
С.С.ДАНИЛЮК Формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті діяльнісного підходу.....	64
І.М.ДАРМАНСЬКА Управління освітою: історичний дискурс.....	71
О.С.ДЖАФАРОВА Творче самовираження як наукова проблема.....	76
Т.О.ДОВЖЕНКО Виховання дітей у різних за структурою родинах.....	80
Г.О.ДОРОШ Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури.....	86
В.В.ЖЕЛАНОВА Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.....	88
С.І.ЗАВЕРУХА Хорові обробки М.Леонтовича як засіб розвитку творчої активності учнів у формуванні майбутнього фахівця (курс „Хорове аранжування”).....	94
О.О.ЗЕЛІЦОВСЬКА Мотивація студентів економічних спеціальностей до формування міжкультурної компетенції.....	98
Л.В.ЗДАНЕВИЧ Деадаптаційні прояви у студентів педагогічних вузів та шляхи їх подолання.....	102
Г.М.ІСАЄВА Педагогічна творчість вчителя як основа формування творчої особистості учня в умовах профільної школи.....	105
Н.В.КАЗАКОВА Основні напрями роботи відділу педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.....	108
А.М.КАЧУР Українська мова в українських школах Наддніпрянської України за часів Центральної ради: мрії чи реальність.....	113
А.О.КАЩУК Критерії та показники ефективності процесу управління практичною підготовкою студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.....	117
А.Ю.КІНСШЕВА Дослідно-експериментальна діагностика інтелектуального рівня молодшого школяра на уроках природознавства.....	119
Г.П.КОВАЛЬЧУК Проблема фізичного виховання учнів 7-9 класів у сім'ї.....	123
ANDRZEJ KOKIEL Szkoła wobec tradycji i wyzwań współczesności.....	128
С.В.КОРОЛЬ Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов.....	133
Д.В.КОСТЕНКО Вища освіта в Україні в сучасному суспільстві: здобутки, проблеми, перспективи.....	136

Г.Й.КОТЛЯРЧУК Формування естетичного ставлення до природи як необхідна складова екологічного виховання.....	141
Н.С.КРАВЕЦЬ Педагогічні умови використання здобутків екологічного виховання останніх років ХХ сторіччя в сучасних умовах.....	145
Д.П.КРАСНОСІЛЕЦЬКИЙ Педагогічний фактор у житті Якова Гальчевського.....	150
Т.Є.КРИСТОПЧУК Дослідження розвитку освітніх систем ЄС у педагогічній теорії: обов'язкова та професійна освіта.....	155
І.В.КУЗЬО Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання аудіовізуальних засобів навчання.....	159
І.М.КУСТОВСЬКА Формування професійних компетенцій шляхом розвитку вмінь і навичок як педагогічна проблема.....	163
М.В.ЛАШКО Підручник для початкової школи М.Грінченко „Наша рідна мова” (1917-1918): структура, зміст і принципи.....	167
Н.В.ЛЕВИЦЬКА Реформування професійної підготовки перекладачів в Німеччині на основі Болонського процесу.....	172
Г.О.ЛИСАК Використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови.....	175
О.В.ЛИСТОПАД Інноваційне лідерство в контексті зарубіжних моделей керівництва.....	179
О.В.ЛІВШУН Екологічна відповідальність як складова формування професійної готовності майбутнього вчителя.....	183
А.И.ЛЯЛИНА, З.В.АНДРЕЕВА Идеи гуманизма в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского.....	187
Т.В.МАНДРИКО Модульна організація вивчення курсу „Психологія” у ВНЗ I-II рівня акредитації.....	191
Л.А.МАШКІНА Особистісно орієнтована технологія навчання у вищій школі.....	194
О.П.МУЛЯР Організаційно-педагогічні умови формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів.....	197
А.А.НАЗАРЧУК, Т.М.ЖЕЛІХІВСЬКА Формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання.....	202
О.В.ОРЛОВСЬКА Професійно-педагогічна компетентність вчителя.....	207
О.А.ОСАВОЛЮК Професійна підготовка вчителя в учительських семінаріях України (кін. ХІХ ст. – поч. ХХ ст.).....	210
В.В.ОСАДЧИЙ ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів у Російській Федерації, країнах Балтії та у Японії.....	213
Є.В.ПАЛАМАРЧУК, В.В.МУДРАКОВ Творчість як епістема трансдисциплінарної акмеології.....	219
Т.Н.ПАХОМОВА Педагогическая деятельность преподавателя-тьютора в условиях евроинтеграции.....	224
С.Ю.ПРОШЕНКО Модель учителя-філолога в умовах сучасного освітнього простору: фасилітативний спосіб співпраці.....	227
Л.С.ПІСОЦЬКА Управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком дошкільної освіти як один із функціональних напрямів управлінської діяльності.....	231
Н.С.ПОБІРЧЕНКО Національний характер образу дитинства в художній спадщині письменників-просвітителів II половини ХІХ ст.....	235
О.В.ПОЛІЩУК Здоров'я – найважливіша цінність людини і суспільства.....	240
О.В.ПОЛІЩУК До проблеми правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів.....	245
С.Б.ПОНОМАРЕВСЬКИЙ Національні цінності та формування їх засобами освіти в умовах українського закордоння.....	250
Ю.В.ПОПЛАВСЬКА-МЕЛЬНИЧЕНКО Новітні тенденції використання музики у навчально-виховному процесі молодших школярів.....	255
М.Ю.ПРОКОФЬЕВА Дифференційований підхід в інноваційному обученні.....	260
В.С.РЫБАЛКО, В.П.КАЛЕНСКАЯ Особенности развития эмоциональной сферы у младших школьников.....	264
В.В.РОЗГОН Соціокультурна та освітня місія педагогічної преси на прикладі журналу „Дошкільне виховання”.....	267
В.М.РОМАНЕЦЬ Концептуальні засади дослідження проблеми формування професійно-педагогічного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури.....	271

Н.Б.САВЧУК Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.....	274
О.В.САДОВЕЦЬ Формування готовності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл до здобуття професійної освіти у вищих навчальних закладах.....	277
О.О.САС Роль соціального педагога у формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.....	282
О.А.СИНЧИШИНА Сутність і зміст дидактичної культури викладача вищого навчального закладу.....	285
О.В.СКАЛЬСЬКА Загальнодидактичний аспект проблеми теорії засобів навчання у педагогічних дослідженнях.....	289
І.В.СОКОЛОВА Формування соціокультурної ідентичності у полікультурній освіті.....	294
С.І.СТРІЛЕЦЬ Інноваційне мислення як необхідна складова при формуванні майбутнього професіонала.....	299
Ю.Г.ТАРЧИНСЬКА Методичні підходи до формування техніки гри у бетховенському стилі піанізму.....	305
Г.О.ТКАЧУК Казки Миколи Магери – засіб морального виховання молодших школярів.....	309
В.В.ФЕУЄРМАН Формування моральності у студентів педагогічних вищих навчальних закладів напряму підготовки „Фізичне виховання”: проблеми і шляхи їх вирішення.....	312
О.Р.ФРАСИНЮК Організаційно-методичний супровід педагогічної практики майбутніх учителів з реалізації гендерного підходу у навчанні та вихованні старшокласників.....	315
Н.О.ФРОЛЕНКОВА Програмне забезпечення дошкільних навчальних закладів: концептуальний вимір.....	319
Т.В.ХОЛОСТЕНКО Рівні організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника позашкільного навчального закладу (на прикладі керівника дитячо-юнацької спортивної школи).....	324
В.В.ХРЕНОВА Профільне навчання: основні підходи до змісту та ознак.....	330
В.В.ЧОРНА Відображення змісту сенсорного виховання у навчальних програмах для молодших класів чоловічих гімназій в Україні на початку ХХ століття.....	334
Р.В.ШАРАН Дистанційне навчання магістрів у контексті неперервної освіти.....	337
Э.Р.ШИХБАДИНОВА, Э.Р.ЗАРЕДИНОВА Научно-теоретические основы формирования социальной активности студентов.....	343
В.О.ШИШЕНКО Самооцінка як педагогічна умова формування позитивної мотивації до навчання у дітей молодшого шкільного віку.....	347
Г.Р.ШПИТАЛЕВСЬКА Загальнокультурна компетентність у контексті реалізації компетентнісного підходу.....	351
О.Л.ШКВИР Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.).....	354
І.М.ШОРОБУРА Туристсько-краєзнавча робота у сучасній школі: виклики сьогодення.....	357
JUSZCZAK KRZYSZTOF Przygotowanie do starości jako zadanie jednostek i zbiorowości.....	360
Г.В.ЯКІВЧУК, Л.А.ВРОДА Актуалізація музично-фольклорних знань у вихованні творчої особистості майбутнього вчителя музики.....	366
М.В.ЯРОВА Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності.....	370
Р.М.ЯЦИШИН Дефінітивно-сміслова генеза супроводу естетичного виховання особистості.....	374
І.П.ЯЦУК Розвиток системи волонтерської діяльності студентської молоді у професійному становленні педагога.....	377

Теоретичні засади здійснення соціально-педагогічного патронажу в сім'ї

У статті розкрито проблему здійснення соціально-педагогічного патронажу в умовах сім'ї у контексті узагальнення теоретичних засад. Висвітлено основні дефініції проблеми, принципи і функції соціально-педагогічного патронажу, співвіднесено соціальний патронаж із соціально-педагогічним, розкрито особливості діяльності соціального педагога сім'ї.

Ключові слова: соціальний інститут, сім'я, патронаж, соціальний патронаж, соціально-педагогічний патронаж, принципи, функції.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розуміння освіти як гаранта і визначального засобу розвитку людини, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, відтворення на цій основі інтелектуального та духовного потенціалу нації сьогодні набуває для України важливості. Наша держава успадкувала від попередніх часів широко розгалужену систему освіти. Здобутки цієї системи в цілому стали можливими завдяки наявності міцного її підґрунтя – початкової ланки освіти. Зберігши кращі надбання минулого, система освіти України сьогодні вступила на шлях динамічної модернізації, яка спрямована на розвиток і формування конкурентоспроможної, творчої та активної особистості, на осучаснення освітньої діяльності. Процес модернізації є складовою адаптації національної системи освіти до змін, які пов'язані з трансформаційними перетвореннями і входженням в європейський освітній простір. Питання забезпечення рівного доступу до якісної освіти, соціалізації в певних інституціях – це ключовий момент для розвитку освітньої галузі. Як соціальний інститут державою визначається сім'я, котра характеризується спільною формою взаємовідносин між людьми, в межах якої здійснюється основна частина їх життєдіяльності та є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку особистості та суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженнями різноаспектних проблем родинного виховання займаються А.Богущ, І.Бех, Н.Лисенко, І.Луценко, Т.Науменко, Т.Поніманська, В.Семиченко, О.Сухомлинська, К.Шербакова та ін. Проблеми соціального патронажу знаходять своє відображення у роботах Л.Алексеевої, Н.Басова, М.Дарманського, Л.Мардахаєва, І.Осипової, А.Панова, Є.Холостової та ін. Соціально-педагогічний патронаж та його здійснення у різних соціальних інституціях досліджується О.Безпалько, Л.Зданевич, А.Капською, Н.Курочкою, М.Машкіною, Н.Омельченко та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є узагальнення і розкриття теоретичних засад здійснення соціально-педагогічного патронажу в умовах сім'ї.

Вклад основного матеріалу... Сім'я являє собою систему соціального функціонування людини, один з основних інститутів соціалізації. Її функції трансформуються під впливом соціально-економічних умов і за рахунок внутрішніх процесів власного розвитку. Сім'я – це утворення, яке забезпечує кожному члену безпеку життя, турботу про малолітніх, старих і хворих, створює умови для соціалізації дітей і проявляє до кожного любов і піклування, розділяє труднощі та радощі [1]. Проте аналіз соціально-економічної ситуації сімей в Україні дає можливість констатувати, що сучасна сім'я у навчанні та вихованні дітей зустрічається з низкою проблем, окремі з яких самотійно не може розв'язати, а потребує допомоги фахівців із соціальної роботи.

Нормативно-законодавче освітянське поле в Україні дозволяє практично це робити на рівні різних соціальних інституцій, у тому числі і у сім'ї. Законом України „Про освіту” у статті 22 – „Соціально-педагогічний патронаж” – визначено, що соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам, особам, які їх замінюють. Педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами, які за своїм статусом належать до педагогічних працівників [4]. Соціально-педагогічний патронаж включає в себе всебічну і дієву допомогу сім'ї, що має різні проблеми, силами фахівців соціальних служб, що орієнтуються на власні педагогічні можливості, а також на ресурси соціально-педагогічного простору [6, с.525]. Соціально-педагогічний патронаж сімей, який проводиться з урахуванням їх віднесення до певної групи (багатодітні, малозабезпечені та ін.), на основі спостереження з метою визначення фізичного і психічного стану членів родини, характеру взаємин між батьками і дітьми, забезпечення нормального сімейного виховання членів родини і створення нормальної соціально-педагогічної обстановки, є одним із видів соціального патронажу.

Термін „патронаж” походить від французького *patrone* – заступник, заступництво. Під патронажем розуміють систему соціально-педагогічної допомоги і підтримки людині, яка спрямована на

попередження ускладнень, рецидивних проявів у процесі активної роботи людини по самовдосконаленню, подоланню соціально-педагогічних проблем, а також на укріплення і подальший розвиток у неї навичок соціально-педагогічної роботи над собою [5]. Патронаж як комплекс дій із надання соціальних послуг на стабільній і регулярній основі протягом тривалого часу в структурному плані включає ряд ієрархічних ланок і має родову й видову структуру. Соціальний патронаж – діяльність по наданню адресної підтримки й різноманітних соціальних послуг, що надаються на тривалій основі сім'ям і дітям (клієнтам), що потрапили у важку або небезпечну, кризову ситуацію, але об'єктивно не володіють здатністю або втратили можливість самостійно її перебороти.

Узагальнення досліджень з означеної проблеми дало можливість виокремити принципи соціально-педагогічного патронажу сім'ї: комплексність; системність; повага автономності сім'ї та кожної особистості, котра отримує допомогу, її прав на вільний вибір свого шляху розвитку; оптимальне використання потенційно-позитивних резервів сім'ї; об'єктивна оцінка потреб сім'ї і надання допомоги в реальному можливому обсязі, без прагнення до нездійснених цілей, ідеалів; диференційований підхід до проблем сім'ї та її членів у контексті врахування типу сім'ї, родинного середовища і його виховного потенціалу; адресний характер, в основі якого лежить індивідуальний підхід до кожного члена родини відповідно до рівня їхнього усвідомлення власних соціально-педагогічних проблем і можливостей їхнього розв'язання; опора на позитивний соціально-педагогічний досвід; співпраця на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; конфіденційність; своєчасність надання допомоги. Вважаємо за необхідне відзначити, що дотримання принципів закономірно впливає на організацію соціально-педагогічного патронажу, забезпечує ефективність прийнятих зусиль.

На сучасному етапі гуманізації суспільних відносин визначаються нові, самостійні напрями соціальної допомоги і підтримки сімей, що опинились у кризовій ситуації, небезпечній у першу чергу для дітей, що народжуються і виховуються у несприятливих умовах. Перенос акценту на раннє виявлення соціальних відхилень, тобто на профілактичні міри потребує запровадження ефективних інноваційних технологій, що дозволили б реально впливати на виправлення неблагополучної ситуації в сім'ї і суспільстві в цілому.

Результати спостережень і наукових досліджень дали можливість трактувати, що через соціально-педагогічний патронаж сімей вдається реалізувати право кожного члена сім'ї:

- відчувати себе потрібним;
- жити у безпечному середовищі;
- бути вислуханим і почутим;
- на шанобливе ставлення до особистості та почуттів кожного члена родини;
- на допомогу;
- на самореалізацію;
- на серйозне і уважне ставлення до проблем кожного члена родини [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам можливість узагальнити, що метою соціально-педагогічного патронажу сімей є: формування у дитини з раннього віку загальнолюдських цінностей; надання дитині допомоги та підтримки у гідному самоствердженні та повноцінному житті; підвищення рівня готовності сім'ї до планування народження дітей, виконання виховної функції і первинної соціалізації дитини; формування педагогічної культури батьків; виховання дитини з позиції її інтересів і поваги до батьків; створення сприятливого сімейного мікроклімату та зміцнення інституту сім'ї.

Узагальнений аналіз результатів теоретико-практичних досліджень дозволив нам виокремити основні завдання соціально-педагогічного патронажу сім'ї:

- 1) організація цілеспрямованої фахової допомоги сім'ї у вирішенні її соціальних і психолого-педагогічних проблем;
- 2) допомога сім'ї у створенні доцільних умов виховання дитини у родині відповідно до її віку, індивідуальних особливостей та потреб вікового і всебічного розвитку;
- 3) формування соціально-педагогічної компетенції сім'ї – набуття членами сім'ї соціально-педагогічних знань і навичок, достатніх для реалізації завдань повсякденного життя, які виникають під час спілкування з оточенням [1].

Соціально-педагогічний патронаж сім'ї базується на таких функціях:

– виховна, (що передбачає формування педагогічної компетенції сім'ї) – процес позитивної соціалізації дітей та батьків, спрямований на вдосконалення, досягнення успіхів у конкретних життєвих ситуаціях на засадах компетентності, етики і моралі; вміння орієнтуватися у суспільних взаєминах; адаптацію батьків та дітей під час навчання та виховання дітей відповідно до вікових можливостей і соціальних потреб; допомогу в підготовці до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади; здатність до прийняття, розуміння і поваги до інших;

– соціально-правова, що виявляється у піклуванні держави про сім'ю, дітей, у їх правовій підтримці та захисті; формуванні правової компетентності та культури сім'ї шляхом ознайомлення із чинним законодавством;

– соціально-реабілітаційна, яка передбачає виховну, освітню й певну опікунську роботу з неблагополучними сім'ями і сім'ями груп ризику [6].

На основі узагальнення результатів наукових досліджень і практичної діяльності визначимо типи допомоги, якої потребують сім'ї з боку соціальних служб.

Соціально-демографічна – такої допомоги потребують багатодітні сім'ї; бездітні; які розлучаються; сім'ї „маленьких мам”.

Матеріально-житлова допомога потрібна малозабезпеченим сім'ям, які перебувають у складних житлових умовах; вагітним жінкам; матерям, на утриманні яких є неповнолітні діти; матерям і батькам, які втратили роботу, потребують роботи зі скороченим робочим днем, вдома тощо.

Медико-соціальна необхідна сім'ї з дітьми; батьками-інвалідами з фізичними та психічними захворюваннями; які зловживають спиртними напоями, застосовують наркотичні речовини, мають прояви суїциду.

Соціально-правової допомоги потребують сім'ї, в яких батьки перебувають у суперечності із суспільними законами; криміногенна обстановка в сім'ї, одного з батьків засуджено; молоді люди, які повернулися з місць позбавлення волі (ВТК, спецшколи, спец ПТУ). Завдання полягає в тому, щоб захистити дітей, які зазнають різного роду насильства, від несприятливого впливу середовища, а також допомогти батькам у розв'язанні складних питань у сімейному вихованні, налагодженні взаємостосунків цих батьків зі школою [2].

Соціально-педагогічна допомога має психологічну складову, котра містить у собі два компоненти:

1. Підтримка, спрямована на створення сприятливого мікроклімату в родині в період короткочасної кризи.

2. Корекція міжособистісних відносин, яка здійснюється, в основному, коли в родині існує психологічне насильство над дитиною, що призводить до порушення її нервово-психічного і фізичного стану. Донедавна цьому явищу не приділялося належної уваги. До такого виду насильства відносять залякування, образу дитини, приниження її честі й гідності, порушення довіри.

Аналіз компонентів психологічної складової доводить, що здійснення соціально-педагогічного патронажу сім'ї вимагає дотримання соціальним педагогом ряду етичних принципів: принципу самовизначення родини; добровільності прийняття допомоги; конфіденційності, тому слід знаходити можливості інформувати родину про майбутній візит; толерантності; щирості [1].

Як уже нами зазначалося, соціально-педагогічний патронаж здійснюється соціальним педагогом. Ця професія в Україні була введена до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 році. Соціальний педагог – це фахівець, який зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності [5, с.69]. Він організовує взаємодію освітніх і позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення у соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі.

Соціальний педагог, який здійснює соціально-педагогічний патронаж сім'ї, виконує такі функції, як: діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, організаторську, попереджувально-профілактичну; соціально-терапевтичне передбачення.

Соціальні послуги такого педагога можуть мати інформаційний, консультативний характер, метою яких є надання психолого-педагогічної, правової, соціально-медичної, матеріальної підтримки сім'ям. Завдання полягає у тому, щоб допомогти сім'ї в цілому і кожному з її членів справитися з повсякденними життєвими труднощами, проблемами. Тобто, кожна людина і сім'я мусить продіагностувати проблеми, які з'явилися, і самостійно вирішити їх. У разі потреби здійснюється їхня корекція соціальним педагогом.

Соціальний педагог виступає посередником між сім'єю, державою, громадськими організаціями та законодавчими органами. Соціально-педагогічні послуги спрямовані на допомогу у створенні й поліпшенні умов життєдіяльності сім'ї, можливостей її самореалізації, на захист її прав та інтересів, на допомогу дітям у навчанні в школі тощо. Це, насамперед, роз'яснення про пільги, що надаються молодим сім'ям, жінкам, самотнім, неповнолітнім матерям, дітям з неблагополучних сімей і сімей групи ризику, їх батькам, формування їхньої правосвідомості, відповідального ставлення батьків до батьківських обов'язків, надання різних видів соціально-педагогічних послуг дітям і сім'ям – жертвам екологічних, технологічних, політичних катастроф, які опинилися в екстремальній ситуації, а також молоді, яка збирається взяти шлюб. Молодій сім'ї, неповнолітнім та молоді має бути гарантовано надання різного роду інформативних консультацій [5]. Спостереження і аналіз статистичних даних з означеної проблеми доводять, що соціальної допомоги потребують також сім'ї, які мають проблеми у вихованні дитини з будь-яких причин, проблеми у внутрішньосімейних взаємовідносинах або у стосунках із суспільством, в організації життєдіяльності сім'ї, а також сім'ї соціального ризику з

несприятливими умовами існування. Такі сім'ї потребують різних видів допомоги: з питань планування сім'ї, виховання та догляду за дітьми, адаптації до зміни зовнішніх умов, розробки індивідуальних сімейних стратегій, підготовки молоді до вступу в шлюб, організації вільного часу молоді сім'ї, налагодження сімейного побуту й господарства, удосконалення взаєностосунків у сім'ї тощо.

Соціальний педагог проводить соціальну діагностику і на її основі складає програму допомоги сім'ї, яка включає виховання дітей, організацію догляду за ними, оформлення опікунства у разі необхідності, захист дітей, турботу про дітей з відхиленнями у фізичному, психічному і розумовому розвитку, організацію дозвілля, підвищення освітньо-культурного рівня батьків, відродження народних традицій, зміцнення духовних зв'язків між членами родини, пропаганду здорового способу життя [5, с.113].

На основі вивчення теоретичних положень і аналізу результатів наукових досліджень можемо констатувати, що працюючи з родинами, соціальний педагог виступає у відповідних соціальних ролях:

1. Радник – інформує родину про важливість і можливість взаємодії батьків і дітей у родині; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради щодо виховання дітей.

2. Консультант – консультує з питань сімейного законодавства; міжособистісної взаємодії в родині; інформує про існуючі методи виховання, орієнтовані на конкретну родину; роз'яснює батькам способи створення умов, необхідних для нормального розвитку і виховання дитини в родині.

3. Захисник – захищає права дитини у випадку, коли доводиться зіштовхуватися з повною деградацією особистості батьків (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей) [1].

Висновки... На основі викладеного матеріалу ми дійшли висновку, що соціально-педагогічна робота у родині належить до видів професійної діяльності на царині сфері „людина-людина”, яка вимагає від фахівця здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин, а соціально-педагогічний патронаж сім'ї є однією із сучасних і пріоритетних форм взаємодії з різними типами сімей. Поза лаштунками нашого дослідження залишилася проблема методичних підходів до здійснення патронажу в різних типах сімей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Адресний соціальний патронаж сім'ї та дітей : наук.-метод. посіб. / [ред. Л. С.Алексеева]. – М. : Державний НДІ родини і виховання, 2000. – 160 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 143 с.
3. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.
4. Закон України „Про освіту” від 23 травня 1991 року № 1060 – XII // Відомості Верховної Ради УРСР. – № 34. – С. 451.
5. Машкіна Л. А. Соціально-педагогічний патронаж у системі дошкільної освіти / Л. А. Машкіна, Л. В. Зданевич. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 232 с.
6. Холостова Є. І. Соціальна робота : навч. посіб. / Є. І. Холостова. – М. : Вид.-торгова корпорація „Дашков і К”, 2005. – 668 с.

Анотація А.И.Андрейчук

Теоретические принципы осуществления социально-педагогического патронажа в семье

В статье раскрыта проблема осуществления социально-педагогического патронажа в условиях семьи в контексте обобщения теоретических принципов. Отражены основные дефиниции проблемы, принципы и функции социально-педагогического патронажа, соотносены социальный патронаж с социально-педагогическим, раскрыты особенности деятельности социального педагога семьи.

Ключевые слова: *социальный институт, семья, патронаж, социальный патронаж, социально-педагогический патронаж, принципы, функции.*

Summary

L.Y.Andreichuk

Theoretical Principles of Realization Social-Pedagogical Patronage in the Family

The problem of realization social-pedagogical patronage under the family conditions in the context of theoretical principles generalization is revealed in the article. Main definitions of the problem, principles and functions of social-pedagogical patronage are reflected, social patronage and social-pedagogical patronage are correlated, peculiarities of work of family social pedagogue are revealed.

Key words: *social institute, family, patronage, social patronage, social-pedagogical patronage, principles, functions.*

Дата надходження статті: „22” березня 2012 р.

Педагогічні умови оптимізації морального виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки кримськотатарського народу

У статті розкриваються педагогічні умови оптимізації морального виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки кримськотатарського народу.

Ключові слова: моральне виховання, національно-психологічні особливості, етнопедагогіка кримськотатарського народу, етнокультурне середовище.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Виховання моральності в кримськотатарській спільноті є найважливішим завданням. Народ каже, що „алим олмакъ къыйын дегиль, адам олмакъ къыйын” (вченим бути не важко, важко бути людиною). Моральні якості особистості, які закладаються в сім’ї з раннього віку, є основою народного виховання. У традиційній кримськотатарській культурі „дитина ні вдома, ні в колі родичів не бачить несправедливості або ганебних подій. Публіка, що збиралася в її батьківський дім, не має звички засуджувати чи взагалі лихословити. Тихо, з повагою вони повідомляють один одному про суспільні справи, власні потреби, або віддаються спогадам переказів і розповідей батьків. Все це чує дитина, і добрі начала з дитинства вкорінюються в її пам’яті” [2, с.20].

Перехід суспільства до ринкових відносин став серйозним випробуванням для традиційних моральних підвалин кримських татар. Тим не менш, народ намагається зберегти свої національні духовні цінності, що мають суспільну спрямованість, і прищепити їх підростаючому поколінню.

Школа, на сьогоднішній момент, є однією з основних ланок етновиховної системи кримських татар. На неї покладаються великі надії кримськотатарського суспільства, які пов’язані з інкультурацією – процесом освоєння людиною притаманного культурі її народу світобачення і поведінки, в результаті чого формується її когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з представниками культури [3, с.171-172]. Так як національні цінності, які передані підростаючому поколінню за допомогою механізму культурної трансмісії, дозволяють формувати духовно багату і морально виховану особистість.

Однак у сучасних школах АРК виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку в більшості випадків носить стихійний, імпульсивний характер, хоча школи з кримськотатарською мовою навчання вже мають певний досвід виховної роботи зі своїми учнями. Існують труднощі, які викликані наступним: відсутністю науково-педагогічної літератури, методичних рекомендацій даного напрямку; фрагментарністю знань вчителів початкових класів з питань специфіки виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку та основам етнопедагогіки; відсутністю цілеспрямованості, систематичності і послідовності у використанні засобів етнопедагогіки кримськотатарського народу у змісті освітньо-виховної роботи сучасної школи (I ступені освіти).

Таким чином, виникають суперечності між потребою суспільства у високоморальної особистості як представника національної спільноти, здатного жити, працювати і повністю реалізувати себе в умовах полікультурного суспільства (регіону, країни, світу), і відсутністю науково обґрунтованої методики морального виховання кримськотатарських учнів початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми морального виховання кримськотатарських дітей вивчалися просвітителами минулого: І.Гаспринським і його сподвижниками А.Айвазовим, А.Озенбашли та ін. Педагоги підтримували ідею гармонійного поєднання передової європейської науки з національною самобутньою культурою кримських татар і морального виховання дітей засобами етнопедагогіки.

Сучасними кримськотатарськими вченими Е.Абібуллаєвою, Е.Аблаєвим, Е.Заредіною, А.Ізмайловим, Л.Кадіровою, З.Мустафаєвою, М.Хайруддіновим підкреслюється, що етнопедагогіка кримських татар має величезний потенціал у вихованні підростаючого покоління, дозволяє, враховуючи сучасні реалії, використовувати народні педагогічні традиції у вихованні моральності дітей.

У той же час серед наукових досліджень проблемі виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку в сучасних умовах присвячена лише одна праця (Е.Заредіною), в якій приділяється увага формуванню морально-ціннісних взаємин у сім’ї. У дисертаційних дослідженнях Л.Кадірової та З.Мустафаєвої розглядаються питання використання засобів етнопедагогіки кримських татар у вихованні дітей дошкільного віку.

Незважаючи на проведені дослідження, проблема морального виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку не була предметом спеціального вивчення.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття педагогічних умов оптимізації морального виховання молодших школярів з використанням засобів етнопедагогіки кримськотатарського народу.

Виклад основного матеріалу... На сьогоднішній день у кримських школах навчаються представники різних національностей. Багато народів пов'язує той факт, що вони тривалий час проживали поруч. Це послужило взаємопроникненню національних культур, яке відображається у мові, фольклорі, традиціях тощо, а також деяких рисах характеру. Однак існують і певні відмінності в специфіці світосприйняття, суспільної свідомості, загальному розумовому інструментарії конкретного народу – характеристиках, що складають менталітет, який проявляється в національно-психологічних особливостях.

Врахування національно-психологічних особливостей є необхідністю у виховній діяльності сучасного вчителя, тим більше – в умовах такого полікультурного регіону, як Кримський півострів. Це пов'язано з тим, що така робота може сприяти не тільки підвищенню ефективності навчально-пізнавальної, трудової, творчої та інших видів діяльності учнів, а також попередженню проявів міжнаціонального тертя, взаємного відчуження і формування моральності учнів.

Врахування національно-психологічних особливостей молодших школярів передбачає необхідність коригування виховної діяльності педагогів. Під виховною діяльністю ми розуміємо створення умов для благополучного розвитку дітей. Така діяльність передбачає принципову відмову від авторитарних методів педагогічного впливу на дітей, пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин в системі „педагог – вихованець”.

Діалог з дітьми педагог може успішно проводити за умов наявності етнокультурної компетентності. Етнокультурну компетентність складають такі її компоненти: інформаційно-когнітивний, аксіологічний, поведінковий (діяльнісний).

Інформаційно-когнітивний компонент передбачає наявність знань в галузі культури народів, представники яких є в учнівському колективі, а також знання основ етнопедагогіки. В даному випадку вчителю допоможуть знання про погляди народів на виховання підростаючих поколінь, виховні традиції, принципи народної педагогіки, специфіку національного виховання, а також про національний характер кримського татарина, його менталітет. Аксіологічний компонент передбачає наявність у педагогів певної системи цінностей освіти. Діяльнісний компонент передбачає активізацію виховної діяльності педагога, ґрунтуючись на двох попередніх компонентах.

Національно-психологічна детермінація виховної роботи з кримськотатарськими учнями молодшого шкільного віку зобов'язує педагога у своїй виховній діяльності дотримуватися певних принципів. Перш за все, педагог повинен:

- дотримуватися такту у спілкуванні з учнями – педагогу не дозволено ображати чи принижувати учня, висміювати традиції, звичаї його народу, колючі зауваження на його адресу,
- визнавати своєрідність учнів – визнання проявляється в шанобливому ставленні до народних традицій, звичаїв, обрядів, навіть незважаючи на те, що деякі традиції здаються незрозумілими або абсурдними,
- уникати негативних оцінок при обговоренні установок, правил і норм народного етикету етнічного колективу,
- освоїти мінімальні вимоги етикету, які властиві представникам народів, що проживають в регіоні,
- освоїти мовні звороти, які часто вживаються, в першу чергу, це, так звані „ввічливі слова”: „добрий день”, „до побачення”, „дякую”, „будь ласка” тощо.

Перераховані вимоги зобов'язують наявність у педагога таких якостей, як емпатія, прийняття, конгруентність, креативність.

Національно-психологічна детермінація виховного процесу в початковій школі вимагає доцільного використання адекватних засобів для ефективного морального виховання учнів. В цьому випадку можуть допомогти етнопедагогічні засоби виховання, які включають в себе інформацію про народну культуру. В етнокультурну компетентність педагога входить не тільки знання системи засобів етнопедагогіки, а й уміння комплексно використовувати їх у формуванні моральності. За допомогою етнопедагогічних засобів учитель може показати унікальність і своєрідність народних традицій, звичаїв, свят, і в той же час використовувати їх в моральному вихованні.

Система засобів етнопедагогіки кримськотатарського народу може бути впроваджена в навчально-виховний процес початкової школи наступними шляхами:

- організацією навчально-виховного процесу на провідних етнопедагогічних принципах: народності виховання, спадкоємності поколінь, єдності навчання і виховання, гуманізму та ін.;
- інтеграцією інформаційного обсягу етнопедагогічних засобів у зміст виховної роботи початкової школи на основі міждисциплінарного, цілісного підходу;

- забезпеченням комплексу відповідних виховних методів і прийомів, організаційних форм на основі матеріалів культурної спадщини кримськотатарського народу;
- введенням етнопедагогічних засобів в контекст діяльності учасників педагогічного процесу;
- створенням належної матеріальної бази (етнографічних виставок, дидактичних ігор, куточків, стендів і т. д.).

Організуючи свою виховну діяльність, педагогу необхідно враховувати, що з моральними цінностями вперше діти знайомляться в сім'ї. Від батьків і найближчого оточення кровноспоріднених діти дізнаються про взаємини людей один з одним, правилами соціального життя. Особистий приклад батьків, їх ставлення до життя і людей, моральне обличчя залишають у свідомості дитини глибокий незабутній слід.

Діти в своїй поведінці наслідують батьків у всьому, аж до словесних оборотів і жестикуляції. В кримськотатарській педагогіці давно помічено, що в сім'ях, де дорослі доброзичливі до людей, миролюбні, чесні, моральний розвиток дітей відбувається без будь-яких відхилень, і навіть без особливих зусиль з боку батьків: „Бала не корьсе, шуні япай” („Дитина що бачить, те й робить”). Таким чином, сім'я служить найважливішим живильним джерелом морального розвитку дитини.

У початковій школі виховна сила батьківського прикладу не втрачає свого значення. У зв'язку з цим діяльність педагогів повинна бути спрямована на активну взаємодію школи з батьками.

Сучасна школа відіграє чималу роль у формуванні особистості дітей. Вона має в своєму розпорядженні кваліфікованих фахівців, проводить свою роботу на основі найбільш передових технологій виховної діяльності. Педагогам доводиться не тільки знайомити дітей, що переступили поріг школи, з правилами нового шкільного життя, але і щось коригувати, розширювати знання про мораль, моральні цінності і т.д. До широкого арсеналу різних методик, форм виховного впливу, діагностик додаються етнопедагогічні засоби для створення ситуацій, що впливають на розвиток якостей особистості дитини, виховання моральності, збагачення досвіду моральної поведінки.

Одним із важливих факторів, що впливають на виховання кримськотатарських дітей в сім'ї, є традиції народу. Століттями в процесі трудового, побутового, сімейного і суспільного життя створювалися традиції і звичаї, дотримання яких забезпечувало функціонування суспільства. Виховні зусилля народу були спрямовані на максимально повну передачу думок, почуттів, звичок підростаючому поколінню. Молодь через сімейний побут, традиції, звичаї та обряди переймала досвід старших поколінь, який закріплювався в свідомості, духовній культурі, способі життя.

Чимало кримськотатарських народних традицій, які можуть надавати позитивний вплив на моральне виховання підростаючого покоління, збереглися. Використання їх в сучасній виховній практиці можливо при створенні етнокультурного середовища.

Поняття „етнокультурне середовище” в даному контексті близько за змістом поняттю „рідномовне середовище”, під яким М.Євтух розуміє „коло людей з спільністю походження і спорідненістю інтересів, об'єднаних від народження одною материнською (рідною) мовою” [1, с.110]. У нашому дослідженні під створенням етнокультурного середовища розуміється організація відносно однорідного простору, в якому всі учасники процесу спілкуються рідною мовою (кримськотатарською), дотримуються національних традицій і звичаїв, що сприяють моральному вихованню дітей. Моральне виховання в умовах етнокультурного середовища означає організацію цілеспрямованої діяльності, націленої на прилучення до моральних цінностей при природному входженні дитини в духовний світ і традиційну культуру рідного народу.

Засвоєння елементів культури, моральних норм і цінностей відбувається через спілкування за допомогою рідної мови. Дитина, засвоюючи певні мовні звороти, в той же час знайомиться і з усталеними стереотипами поведінки. Формуванню моральної вихованості, яка є частиною етнокультури особистості, в рідномовному середовищі сприяє освоєння і вдосконалення мовного етикету, який полягає в оволодінні системою закономірностей, що регулюють поведінку співрозмовників. При спілкуванні педагогів та вихованців відбувається дотримання норм, які в різних етнічних групах мають свої особливості. У той же час, засвоюючи моральні правила, норми та цінності, які притаманні кримськотатарському народу, учні мають можливість орієнтуватися і на загальнолюдські.

Висновки... Отже, моральне виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку буде ефективним за таких умов: впровадження системи засобів етнопедагогіки кримськотатарського народу в навчально-виховний процес початкової школи; врахування національно-психологічних особливостей кримськотатарських дітей педагогами початкової школи у моральному вихованні учнів; створення етнокультурного середовища за допомогою активної взаємодії вчителів з батьками. Реалізація виділених нами умов передбачає підготовку вчителів, вихователів та батьків до роботи за експериментальною методикою.

Список використаних джерел та літератури:

1. Євтух В. Вступ до етнопедагогіки: навч. посібник / В. Євтух, А. Марушкевич, Н. Дем'яненко, В. Чепак ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ „Київський ун-т”, 2004. – 88 с.
2. Кондараки В. Х. Универсальное описание Крыма. Ч. 11 / В. Х. Кондараки. – СПб. : Тип. В. Веллинса, 1875. – 87 с.
3. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 448 с.

Анотація

З.Р.Асанова

Педагогические условия оптимизации нравственного воспитания младших школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа

В статье раскрываются педагогические условия оптимизации нравственного воспитания младших школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа.

Ключевые слова: нравственное воспитание, национально-психологические особенности, этнопедагогика крымскотатарского народа, этнокультурная среда.

Summary

Z.R.Asanova

Pedagogical Conditions of Optimization of Moral Education of Junior Schoolchildren by Means of Ethnopedagogics of Crimean-Tatar People

Pedagogical conditions of optimization of moral education of junior schoolchildren by means of ethnopedagogics of Crimean-Tatar people are revealed in the article.

Key words: moral education, national-psychological peculiarities, ethnopedagogics of Crimean-Tatar people, ethno-cultural environment.

Дата надходження статті: „27” березня 2012 р.

УДК 378.013+330.092+373.61+37.015.6

М.М.БАРБАН,

викладач

(м.Одеса)

Теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами

У статті представлені теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами. Визначені і розглянуті загальнопедагогічні, андрагогічні, акмеологічні принципи та діяльнісний, компетентнісний, кластерний, акмесинергетичний підходи, за яких підготовка буде успішною. Також у статті представлені педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки.

Ключові слова: підготовка, менеджер освіти, соціально-педагогічні проекти, педагогічні умови.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасні менеджери освіти діють в умовах кардинальних змін у суспільстві, що вимагає від них нових підходів до управління закладами освіти. Недостатня розробленість проблем щодо умов підготовки професійного менеджера освіти, підготовка до здійснення менеджерської діяльності, низький рівень наукової організації праці детермінують цілу низку труднощів і відхилень в управлінській діяльності менеджерів освіти.

Аналіз досліджень і публікацій... В останні десятиріччя як у зарубіжній, так і вітчизняній науковій практиці значна увага приділяється таким напрямкам наукових досліджень як: управління проектами (Е.Верзук, М.Гаршина, К.Грей, В.Дункан, Е.Ларсон, І.Мазур, А.Товб, Б.Тян, В.Шапіро та ін.); проектний підхід в управлінні соціальною й освітньою галузями (Т.Брижованій, Л.Дума, І.Жуковський, О.Кузнецова, І.Оберемок та ін.); компетентність менеджера проекту, керівника, управлінця (С.Бушуев, Н.Бушуева, Л.Васильченко, І.Грabsька, А.Сторшин, І.Коваленко, С.Філімонова та ін.) тощо. Заслужовують на увагу дослідження, присвячені визначенню специфіки професійно-управлінської діяльності менеджерів освіти (Р.Вдовиченко, Г.Сльникова, Л.Калініна, Л.Карамушка, Н.Коломінський, В.Крижко, В.Маслов, І.Мороз, Н.Островерхова, С.Павлутенков, І.Підласий, Л.Фішман, В.Чайка); вивченню проблем підготовки менеджерів освіти (В.Берека, А.Боровський, Л.Кравченко, Т.Сорочан, Б.Жебровський, Л.Паращенко, В.Симонов) та управління інноваціями в освіті (Н.Артикуца, Ю.Безверхня, Л.Буркова, Л.Даниленко, О.Сльникова, О.Зайченко, С.Іващенко, Н.Романенко, Н.Федорова) і т. ін.

Отже, проектна діяльність в галузі освіти все більше набуває значення її невід'ємної складової. Модернізація системи управління освітою за Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.р. передбачає перехід до програмно-цільового управління, за яким здійснення управлінських функцій відбувається шляхом впровадження проектів, що в комплексі становлять державні програми, і спрямовані на вирішення низки проблем.

Проаналізувавши наукову літературу двох наук, а саме: управління проектами і менеджмент в освіті, можна дійти висновку, що публікації з управління соціально-педагогічними проектами не відповідають тим вимогам, які сьогодні ставляться до менеджерів освіти. Існує низка публікацій щодо управління інноваціями в освіті (Л.Даниленко, Ю.Безверхня, Н.Романенко та ін.), де розглядаються поняття "інноваційний освітній проект", "інноваційна освітня програма" тощо, але досить мало уваги приділено методам і методикам, інструментам управління проектами. Автори, які розглядають питання менеджменту в освіті (В.Крижко, І.Мороз, Н.Коломінський тощо) лише частково торкаються питання управління проектами, наголошуючи на тому, що це одна із складових діяльності керівника освітньої установи. Наукова література з управління проектами (Кліффорд Ф. Грей, Ерік У. Ларсон, А.Товб, Б.Тян тощо) в своїй більшості розглядає вузькі для своєї спеціальності питання і не дає комплексного уявлення про соціально-педагогічні проекти. Наука управління проектами вивчає питання як керувати проектом і окремі елементи цієї галузі знаходять своє відображення під час впровадження соціально-педагогічних проектів, але для менеджера освіти, не ознайомленого зі спеціальністю „Управління проектами”, досить складно правильно використовувати ці елементи.

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами.

Виклад основного матеріалу... На початку дослідження на основі аналізу світового досвіду й вітчизняних наукових традицій було уточнено зміст базових понять дослідження, зокрема, „менеджер освіти”, „соціально-педагогічний проект”, а також визначено сутність феномена „підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами”.

Так, на нашу думку, менеджер освіти – це фахівець, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів. Аналіз наукових доробків зарубіжних і вітчизняних вчених щодо структури діяльності менеджера освіти (Е.Березняка, В.Бондар, М.Веселова, Л.Даниленко, Ю.Конаржевського, М.Кондакова, Л.Кравченко, О.Мармази, В.Маслова, Н.Островерхової, Л.Пермінової, М.Поташніка, І.Раченко, Т.Сорочан, М.Сунцова, П.Фролова, П.Худоминського, Р.Шакурова, Т.Шамової та ін.) виявив, що професійно-управлінська діяльність менеджерів освіти – це процес забезпечення реалізації місії освітнього закладу та основних завдань його ефективного функціонування і розвитку. Функція управління розвитком передбачає професійну готовність менеджера освіти до управління соціально-педагогічними проектами.

У науковій літературі поняття „проект” має достатньо широкий спектр визначень, які можна узагальнити у таке: проект – це унікальний комплекс взаємопов'язаних, скоординованих дій (робіт), що контролюються, з визначеними датами початку й кінця, які здійснюються індивідуумом або організацією для створення унікального продукту або послуги, вирішення специфічних завдань й успішного досягнення певних цілей зі встановленими термінами, витратами й параметрами виконання. Враховуючи специфіку соціально-педагогічних проектів, можна визначити їх як унікальний комплекс взаємопов'язаних, скоординованих контрольованих дій (робіт) зі встановленими термінами, витратами й параметрами виконання, які здійснюються індивідуумом або організацією у соціальній та педагогічній галузях для створення унікального продукту або послуги, вирішення специфічних завдань і успішного досягнення певних цілей, спрямованих на оточення.

Також нами було визначено сутність феномена „підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами”, як процес формування компетентностей, які передбачають засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, а також розвитку особистісних якостей менеджерів освіти для здійснення ефективного управління соціально-педагогічними проектами в межах своєї компетенції. Оскільки професійна підготовка вченими отожднюється із процесом швидкого формування спеціальних знань, умінь і навичок з метою забезпечення за короткий термін певного виробничого процесу, тому важливим було визначення підходів, принципів і методів підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами.

Аналіз наукових дискусій, які існують навколо питання пріоритетності підходів щодо підготовки менеджерів освіти, дозволив нам констатувати, що для ефективної підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами є домінантною точка зору вчених, які виділяють діяльнісний (проектний), компетентнісний, акмесинергетичний та кластерний підходи.

Виходячи з того, що діяльність визначається як притаманна людині форма активності, змістом якої є цілеспрямоване перетворення оточуючого світу [7, с.44]; це також спосіб існування людини, фактор становлення, формування, розвитку особистості [7, с.44]; специфічна форма свідомого,

цілеспрямованого, активного ставлення до навколишньої дійсності з метою її доцільної зміни й перетворення [8, с.27] і т. ін., вчені (Н.Андрієва, Л.Ващенко, Л.Галіцина та ін.) акцентують увагу на тому, що метою діяльності у сфері управління проектами є очікуваний кінцевий результат, тобто якісна зміна об'єкта, що передбачає „усвідомлення моделі бажаного як активізуючого чинника власних дій; осмислення етапів та термінів досягнення очікуваного результату; раціональний добір засобів її досягнення” [5, с.64]. Отже, реалізація діяльнісного компонента у навчанні передбачає велику кількість практичних робіт, спрямованих на розширення можливостей для самостійного отримання знань, формування необхідних вмінь та навичок менеджерів освіти щодо управління соціально-педагогічними проектами.

Єдині вимоги до знань і вмінь менеджерів освіти, які можуть обирати різні варіанти професійного розвитку, забезпечуються на основі компетентнісного підходу. На погляд Т.Сорочан, компетентнісний підхід дозволяє переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі, де результат розглядається з позицій затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності особистості самостійно діяти, вирішувати життєві та професійні ситуації [7, с.159]. Як зазначають інші фахівці (В.Богословський, Р.Вдовиченко, О.Волкова, О.Гура, Е.Зеер, Н.Зінчук, Г.Ібрагімов, Є.Караваєва, Я.Кічук, І.Малкова, І.Резанович, В.Ростовська, Е.Симанюк, Т.Сорочан, В.Тимофеева, О.Усачова, А.Хуторський, В.Черевко, О.Шехонін та ін.), метою компетентнісного підходу у навчанні є формування професійної компетентності спеціаліста, що передбачає володіння системою необхідних компетентностей та комплексом особистісних характеристик, що відповідають вимогам певної діяльності [6; 9 та ін.]; він не заперечує академічного підходу, а навпаки, розширює, поглиблює та доповнює його, оскільки він найбільше відповідає вимогам ринку праці [1]; орієнтуючись на нове бачення цілей і оцінку результатів професійної освіти, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – змісту, педагогічних технологій, засобів контролю й оцінювання [3]. Головна можливість компетентнісного підходу – це проектування і реалізація таких технологій навчання, які створювали б ситуації включення студентів у різні види діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проектів) [4, с.365].

Використання кластерного підходу при підготовці менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами, на наш погляд, є доцільним і актуальним, оскільки управління проектами є однією з найважливіших і трудомістких галузей управлінської діяльності. Успіх здійснення проекту залежить від того, наскільки ефективно здійснюється його задум, у якому сконцентровані інтереси колективів і організацій, що працюють над його реалізацією, та від обсягу і якості знань менеджера проекту, його вміння ефективно їх використовувати під час розробки і реалізації проекту. Кластерний підхід при підготовці менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами реалізується безпосередньо через розробку та впровадження цих проектів. Знання з управління проектами об'єднує знання з різних дисциплін: психології управління, управління персоналом, тайм-менеджменту, менеджменту організацій, фінансового менеджменту, основ бухгалтерського обліку, специфіки галузі, в якій здійснюється проект тощо. Тобто, формування знань, умінь і навичок буде відбуватися за принципом кластеру, де навколо знань про проект та управління проектом зосереджуються знання з різних дисциплін.

Аналіз сучасних концепцій досягнення акме дозволяє зробити висновок про те, що підготовку менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами необхідно здійснювати на теоретико-методологічних засадах акмесинергетичного підходу, що досліджує шляхи, способи й мотиви досягнення максимальної досконалості як індивідуума, так і соціуму через самоорганізацію. Учені (О.Гусак, Ю.Глушук, В.Гладкова та ін.) пропонують виділяти наступні змістовні акмеологічні критерії: по-перше, це наявність видів і форм професійного АКМЕ (за масштабом, часовою періодизацією, спрямованістю); по-друге, суспільної значущості АКМЕ; по-третє, потенційних здібностей досягати АКМЕ [2 та ін.]. Акмеологічні показники, у свою чергу, також бувають інтегральними, конкретними, детальними. До інтегральних показників оцінювання професіоналізму фахівців у галузі управління соціально-педагогічними проектами належать: ефективність професійної діяльності; процесуальні характеристики діяльності; розвиненість професійного спілкування; зрілість особистості професіонала та інше.

Вибір принципів підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами так само базувався на проведеному аналізі світових і вітчизняних досягнень. Безумовним є використання загальнопедагогічних принципів підготовки менеджерів освіти: науковості, системності і послідовності, гармонізації процесу навчання, цілісності, доступності, наочності, мотивації, активної особистості, індивідуалізації навчання, практичної спрямованості тощо. Крім того, підготовка менеджерів освіти, на думку вчених, повинна ґрунтуватися саме на засадах андрагогічних принципів, тобто враховувати особливості навчання дорослих: їхню самостійність, вмотивованість, активність тощо. Андрагогічні принципи підготовки менеджерів освіти тісно пов'язані з акмеологічними, які

спрямовані на обґрунтування технологій розвитку професіоналізму, сприяння досягненню найвищого рівня професійної творчості й самореалізації у професійній діяльності.

Для ефективної підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами нами були виявлені та обґрунтовані педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами.

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н.Кічук, Л.Кондрашова, А.Ліненко, О.Мороз, О.Пехота, В.Сластьонін, Г.Троцько та інші) як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Тому однією з визначених нами педагогічних умов підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами є розвиток професійно важливих якостей менеджерів освіти спрямованих на ефективне здійснення ними управління соціально-педагогічними проектами. Узагальнюючи сучасні науково-методичні надбання ми визначили найважливіші якості, якими має володіти менеджер освіти для управління соціально-педагогічними проектами: управлінські якості, організаторські здібності, лідерські якості (здатність управляти собою, уміння впливати на оточуючих), комунікативність, стресостійкість, креативність, відповідальність, дисциплінованість, об'єктивність, толерантність, прагнення до успіху (стійка мотивація) та ін.

Друга педагогічна умова – забезпечення мотивації менеджерів освіти до проектно-орієнтованого управління в галузі освіти – зумовлена мотиваційно-цільовим компонентом готовності до професійної діяльності, який передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до обраної діяльності, інтерес до неї тощо. Перехід до проектних методів управління пов'язаний, у першу чергу, з ліквідацією організаційної системи, яка заснована на планово-розподільних методах управління, і переходом до ринкових відношень. Для держави на сьогодні основною формою програмного управління є цільові комплексні програми, які складаються з низки державних проектів. Дана методологія (методологія управління проектами) – ефективний засіб управління в сучасних умовах, перевірений інструмент реалізації інвестиційних, інноваційних та інших проектів з відповідною якістю, у встановлені терміни, у межах прийнятого бюджету. Управління проектами є найбільш ефективним механізмом реалізації стратегічних рішень організації, просування її до стратегічних цілей, оскільки являє собою ідеальну систему управління будь-якими змінами в організації (у системі управління, форматі й переліку продуктів і послуг, технологічних підходах до здійснення процесів тощо), що в сучасних ринкових відносинах є не лише засобом покращання роботи організації, а й питанням виживання даної організації.

Інформаційно-методичний супровід будь-якої підготовки у певній мірі є передумовою ефективного оволодіння аудиторією необхідними знаннями, уміннями і навичками. Тому третьою педагогічною умовою було визначено створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи менеджерів освіти з управління соціально-педагогічними проектами.

Для забезпечення реалізації зазначених педагогічних умов підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами було розроблено програму елективного курсу „Основи управління соціально-педагогічними проектами” (передбачає 2 кредити навчального часу – 72 години), навчальний посібник „Основи управління соціально-педагогічними проектами”, тестові і контрольні завдання для перевірки успішності засвоєння матеріалу, дидактичний і методичний матеріал для слухачів курсу.

Висновки... Підготовка менеджерів освіти буде ефективною, якщо: по-перше, буде забезпечений розвиток професійно важливих якостей менеджерів освіти спрямованих на ефективне здійснення ними управління соціально-педагогічними проектами; по-друге, буде забезпечена мотивація менеджерів освіти до проектно-орієнтованого управління в галузі освіти; по-третє, буде створено банк інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи менеджерів освіти. Також успішність процесу підготовки буде залежати від вдалого застосування відповідних принципів і підходів, а саме: загальнопедагогічних (науковості, системності і послідовності, гармонізації процесу навчання, цілісності, доступності, наочності, мотивації, активної особистості, індивідуалізації навчання, практичної спрямованості тощо), андрагогічних (врахування особливостей навчання дорослих: їхню самостійність, вмотивованість, активність тощо), акмеологічних (обґрунтування технологій розвитку професіоналізму, сприяння досягненню найвищого рівня професійної творчості і самореалізації у професійній діяльності) принципів і діяльнісного, компетентнісного, кластерного, акмесинергетичного підходів.

Наступний етап дослідження вбачається у розробці експериментальної моделі підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волкова О. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О. Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34–36.

2. Гусак О. Г. Міжпрофесійна мобільність фахівців у системі державної служби України (на прикладі офіцерів, звільнених у запас) : дис. ... канд. наук з держ. управл. : 25.00.03 / Гусак Олександр Григорович. – Д., 2008. – 289 с.
3. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
4. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Образовательные технологии и общество: [журнал Казанского государственного технологического университета]. – 2007. – Т.10, № 3. – С. 361–365.
5. Інноваційна діяльність ЗНЗ / [упорядник Л. Галіцина]. – К. : Вид. дім „Шкільний світ” : Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
6. Ростовська В. І. Управління процесом формування професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 „Теорія і методика управління освітою” / В. І. Ростовська. – К., 2009. – 21 с.
7. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : [моногр.] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
8. Тягур Р. С. Основи менеджменту в освіті : [навч. посіб.] / Тягур Р. С. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2007. – 106 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компетентно-ориентированные парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Анотація

М.Н.Барбан

Теоретические основы подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами

В статье представлены теоретические основы подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами. Определены и рассмотрены общепедагогические, андрагогические, акмеологические принципы и деятельностный, компетентностный, кластерный, акмесинергетический подходы, при которых подготовка будет успешной. Также в статье представлены педагогические условия, которые обеспечивают эффективность подготовки.

Ключевые слова: подготовка, менеджер образования, социально-педагогические проекты, педагогические условия.

Summary

M.M.Barban

Theoretical Grounds of Educational Managers' Training to the Social and Pedagogical Projects Management

There are theoretical grounds of educational managers' training to the social and pedagogical projects management in article. Author defines and considers general pedagogic, andragogic, acmeologic principles and action, competence based, clustered, acme-synergetic approaches, which provide successful this training. Also, pedagogical conditions that contribute the effectiveness of training are presented.

Key words: training, educational manager, social and pedagogical projects, pedagogical conditions.

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

УДК 37 (09) (477)

Л.Д.БЕРЕЗІВСЬКА,

*доктор педагогічних наук, професор
(м.Київ)*

Ідея організації шкільної освіти на засадах індивідуалізації та диференціації у діяльності Наркомосу УСРР на початку 20-х років ХХ ст.

У статті висвітлено організаційно-змістові характеристики диференціації як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання у шкільній політиці Народного комісаріату освіти (Наркомосу) УСРР на початку 20-х років ХХ ст.

Ключові слова: Наркомос УСРР, шкільна освіта, індивідуалізація та диференціація навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Україні та пошуку нових форм її організації, становлення компетентісно-діяльнісної освітньої парадигми актуалізується погляд у минуле з метою виявлення позитивного досвіду та осмислення нинішніх змін. Так, період розвитку шкільної освіти в УСРР у 1920–1924 рр., коли Наркомос УСРР формувався як відносно незалежний керівний орган освіти та ставав фундатором державної освітньої політики, вирізняється кардинальними й динамічними освітніми перетвореннями, розробленням нової освітньої парадигми в контексті суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій.

Аналіз досліджень і публікацій... Історіографічний огляд проблеми свідчить, що державна політика радянського уряду в галузі шкільної освіти у визначених хронологічних межах щодо її різних

аспектів була предметом дослідження українських істориків педагогіки (Л.Березівська, І.Зайченко, О.Петренко, О.Пометун, О.Сухомлинська, С.Філоненко, І.Шоробура та ін.) та істориків (В.Борисов, В.Липинський та ін.).

Формулювання цілей статті... Мета нашого дослідження – виявити й розкрити організаційно-змістові характеристики диференціації як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання у шкільній політиці Наркомосу УСРР стосовно побудови (структури) шкільної системи у зв'язку з іншими принципами освіти.

Виклад основного матеріалу... Передусім, говорячи про характер та особливості змін освітньої політики перших років радянської влади щодо організації шкільної освіти в Україні на засадах індивідуалізації та диференціації, нагадаємо, що українські уряди протягом 1917–1920 рр., узявши за основу різнотипну шкільну освіту царської доби (нижчі й вищі початкові школи, класичні та реальні гімназії, комерційні училища та ін.), спробували побудувати її на **диференційованому підході у вигляді зовнішньої диференціації (внутрішньошкільна та міжшкільна)** з метою реалізації індивідуальних здібностей, нахилів та інтересів дітей усіх верств населення незалежно від стану, статі, національності. Для цього українська влада розробила нову нормативно-правову базу (Проект єдиної школи в Україні, Статут єдиної школи), яка забезпечила реалізацію диференційованого підходу у шкільній практиці.

Відразу зазначимо, що зі встановленням радянської влади на теренах України в руслі кардинальної зміни суспільної парадигми змінювалася й освітня парадигма. В умовах певної розгубленості, не маючи власних законодавчих освітніх документів, Наркомос УСРР розпочав реалізовувати на теренах України „Положение о единой трудовой школе” РСФРР. Це підтверджується його першими розпорядженнями щодо шкільної освіти за підписом В. Затонського, а саме: про відокремлення школи від церкви, про закриття навчальних закладів, що не відповідали новому суспільному ладу та ін. Водночас Наркомос УСРР постановою від 9 березня 1919 р. визнав здобутки попередніх українських урядів у царині українізації, про що свідчать її основні положення: проголошення усіх мов рівноправними; надання права населенню обирати мову навчання; розвиток української мови і літератури; введення в школах усіх типів обов'язкового вивчення однієї місцевої мови, історії та географії України [12, арк.9–14; 13, арк.25].

Розроблений Комісією з перегляду і здійснення єдиної трудової школи (в різних документах зустрічаються різні назви – з перегляду і втілення в життя Положення про трудову школу, з реформи школи, реорганізації школи) при шкільному відділі Наркомосу УСРР проект „Положення про єдину трудову школу Української Соціалістичної Радянської Республіки” (1918–1919) скасував поділ шкіл на початкові, вищі початкові, гімназії, реальні, технічні й комерційні та всі інші типи початкових і середніх шкіл; задекларував створення двоступеневої єдиної трудової школи (I – 6 років для учнів 7–13 років; II – 4 роки для учнів 14–17 років), спільне навчання для хлопців і дівчат. Ці заходи свідчать, з одного боку, про відмову від різнотипної зовнішньо диференційованої системи шкільної освіти, що функціонувала на українських землях до встановлення радянської влади, а з другого – про актуалізацію ідеї єдиної трудової школи на теренах України.

Важливо, що наведений документ містив і положення, що могли посприяти розвитку шкільної освіти на засадах **диференціації**: допускалося функціонування державних і приватних шкіл; навчальний план єдиної трудової школи міг „мати значну еластичність в пристосуванні до місцевих умов”; дозволялося вводити ті чи інші предмети для окремих груп учнів за умови додержання суцільності курсу; продуктивна праця мала знайомити дітей з різноманітними формами виробництва; рекомендувалося поділ на класи замінити поділом на групи „залежно від того, наскільки підготовлені учні до відповідного типу роботи” [7, с.249, с.251].

Питання стосовно **диференціації** організації шкільної освіти **за національним і віковим критеріями** неодноразово дискутувалося на засіданнях комісії з реформи школи Наркомосу УСРР. Так, відомий педагог, член цієї комісії Я. Чепіга пропонував побудувати школу на основі психологічної науки: I ступінь (6–12 років) – роки координування рухів; II ступінь (12–16 років) – роки інтелектуального розвитку, III ступінь (16–19 років) – період зрілості. Інший учасник дискусії Романюк пропонував створити двоступеневу школу: I – 7–14 років, II – 14–18 років тощо. Загалом було схвалено модель двоступеневої обов'язкової 10-річної школи (I ступінь – для учнів 7–13 років, II ступінь – для учнів 14–17 років). Цінною є думка відомого педагога О.Музиченка, що „зрілість дитини залежить від її індивідуальності й спадковості” [9, с.195–196].

Я.Чепіга пропонував створити таку „трудова школа”, де „поруч із загальним розвитком іде і **спеціалізація**, спочатку більш загальна, безпосередня: розвиток пануючих смаків і схильностей кожної дитини; потім більш систематична, що розвиває нахили й здібності кожної дитини; потім більш систематична, що розвиває нахили й здібності юнака у професійному дусі”. Навчання в такій школі, як стверджував педагог, має базуватися на „особистій самостійності дитини”, на „природних вимогах дитини” [11, с.10]. На його думку, „трудова школа розгортає перед дітьми широкі можливості діяти,

творити і прикладати свої знання, виявляти свої здібності..., бо сприяє виявленню здібностей дитини в різних формах ручної праці (плетіння, ліплення, гончарство тощо) [11, с.48]. Педагог, пропонуючи навчальні програми для перших п'яти років навчання, зазначав, що „в дальшій освіті учнів, у 6 та 7 групах, можлива зміна в групуванні предметів навчання, поширення їх, можлива певна **диференціація** (термін вжив Я.Чепіга. – Л.Б.) їх...” [11, с.103].

Ідея **диференціації навчального процесу** знайшла своє відображення в розробленому Комісією з реформи школи Наркомосу УСРР документі „Основи будівництва вільної єдиної трудової соціалістичної школи на Україні” (1919). На думку авторів, школа від дитячого садка до університету мала перетворитися в „живий єдиний організм”, структура якої будувалася б відповідно до економічних, побутових, біологічних та психологічних вимог. Основою структури мала стати спільна для обох статей учнів 7–17 років (I ступінь – для школярів 7–13 років, II – 14–17 років) двоступенева десятирічна загальноосвітня школа з урахуванням особливостей віку, „характеру дитячих і юнацьких вимог”. Передбачалося, що проголошені принципи обов'язковості, доступності та світськості освіти стануть фундаментом розвитку шкільної освіти. Характерна для шкільної політики російського самодержавства **диференціація за статевим, становим та конфесійним критеріями** вилучалася. Водночас запроваджувалася **диференціація за фізичним, психофізіологічним станом здоров'я дитини**, про що свідчить відповідне положення: „навіть слабкі й відсталі повинні і будуть одержувати закінчену освіту, але в особливих допоміжних класах” [6, с.203].

Уведення єдиного навчального плану пояснювалося необхідністю формування цілісного світогляду дитини і мало сприяти організації її свідомості та виявленню індивідуальності. „І коли індивідуальні особливості цієї дитини (десь до 15 років) поставлять запитання до школи особливо гостро, вона через **вільний вибір предметів або через поділ двох старших класів** дасть можливість вільно й повно виявитись здібностям і нахилам своїх учнів... Найголовніший момент нової школи – **вільний індивідуальний розвиток учня**” [6, с.204]. Після закінчення єдиної обов'язкової школи для учнів, які не продовжуватимуть навчання у вищих навчальних закладах, планувалося створити мережу найрізноманітніших професійних курсів.

Як бачимо, **ідея диференціації навчального процесу** починала розглядатися у зв'язку з колективним навчанням, творчим характером навчального процесу, розвитком активності й самодіяльності учнів, індивідуалізацією навчання, вивченням індивідуально-психологічних, вікових особливостей дітей, увагою до кожного учня, його здібностей та інтересів до майбутньої професії.

У руслі досліджуваної проблеми варто звернути увагу й на той аспект, що зі зміцненням радянської влади в 1920 р. на території України склалася ситуація, коли радянська на зразок російської концепція освіти не відповідала соціально-економічному й суспільно-політичному розвитку УСРР. Пояснимо, що на формування відмінного від російського освітнього курсу вплинули такі чинники: запровадження на теренах України нової національної системи освіти в 1917–1919 рр.; початок будівництва радянської системи освіти в Україні пізніше, ніж у Росії, на три роки; виникнення після громадянської війни великої кількості безпритульних дітей; відсутність кваліфікованої педагогічної сили; визрівання непу; розвиток великої промисловості (рудникова, вугільна, металопромислова) та механізація сільського господарства як передумова тяжіння до профосвіти. „Український Наркомос, не зв'язаний ніякими деклараціями про єдину трудову школу, став рішучим прихильником професійної освіти, перегляду освітньої політики РСФРР”, – писав заступник наркома освіти Я.Ряшпо [10, с.576].

У контексті суспільно-політичних та соціально-економічних реалій вектор освітньої політики Наркомосу УСРР передусім спрямовувався й на соціальний захист дитини. Визначальним критерієм створення системи соціального виховання дітей став **соціальний критерій**. Саме в цей час як результат першої світової війни значно зросла кількість сиріт, напівсиріт, безпритульних дітей; збільшувався потік дітей із Надволжжя. Цим фактом і пояснюється основне завдання державної політики – „обслужити всі категорії дитячого населення, пристосовуючи до них різні типи своїх установ” [1, с.7]. Як зазначав нарком освіти Г.Гринько, „з початку 1920 р. Наркомос України, починаючи в державному масштабі оприлюднювати свою політику, і зокрема систему виховання дітей, не перевидав „Декларації” і „Положення про єдину трудову школу”, а створив свою „Декларацію про соціальне виховання дітей” [3, с.11]. З огляду на це при Наркомосі було організовано відділ соціального виховання, у роботі якого на чолі з Г.Гриньком брали участь В.Арнаутов, А.Гендрихівська, О.Попов та ін.

Декларація Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей (1 липня 1920 р.) проголосила пріоритетні напрями освітньої політики уряду УСРР: соціально забезпечити, охопити навчанням і вихованням велику кількість безпритульних; зробити виховання всіх без винятку дітей справою всього суспільства; закріпила **соціальний критерій** як визначальний у ході створення системи шкільної освіти – соціального виховання. На основі досягнень педологічної науки декларувалося, що „дитину (до періоду юнацтва) треба розглядати як особливу істоту, котра потребує спеціального ставлення до себе –

відповідно до тих психофізичних особливостей дитячого організму, які так чітко відрізняють дитину від дорослого” [4, с.208]. Водночас держава ставила за мету „охопити правильно поставленим єдиним трудовим вихованням усе життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, „права дитини”, а не тільки висмоктати з неї виконання її „обов’язків” [4, с.212]. У документі передбачалося створення різних типів навчально-виховних закладів для дітей до 15 років: дитячі будинки, садки, захистки, постійні трудові колонії, школа плюс клуб, студія, колонія-майдан. **Зовнішня диференціація** мала здійснюватися за **соціальним та фізичним чи психофізіологічним станом дитини**. Планувалося, що „освіту дитина здобуде не тільки з шкільних підручників (ми й ними скористаємось), а й із самого життя, яке ми мусимо взяти цілком під нашу охорону” за допомогою трудового методу, що свідчить про актуалізацію активних методів навчання [4, с.213].

Розроблена Г.Гриньком система освіти, яку схвалила II Всеукраїнська нарада з освіти (з’їзд) 17–25 серпня 1920 р., ґрунтувалася на соціальному, трудовому, професійному, національному (інтернаціональному) та педоцентричному принципах. На відміну від російської формальної концепції з цього моменту в УСРР почала утверджуватися матеріальна концепція розвитку шкільної освіти [2, с.141]. Зазначимо, що в цей період школа не мала стабільних навчальних планів, програм, бо розроблялися нові структура і зміст освіти. За дозволом Наркомосу УСРР школи могли працювати за складеними органами освіти або ж безпосередньо школами навчальними планами („табелями”), які можна було змінювати залежно від конкретних умов. На практиці реорганізація чинної структури шкільної освіти здійснювалася так: старші класи гімназій, прогімназій, реальних та комерційних училищ закривалися, а молодші перетворювалися на трудові школи соцвиху. Другий ступінь планувалося організувати як професійну школу.

Зовнішня диференціація за соціальним критерієм реалізовувалася за підтримки держави (нормативно-правовий, фінансовий рівні) і громадськості (ініціативність селянства у відбудові навчально-виховних закладів; масових робітничих організацій, Ради захисту дітей у їх матеріальному забезпеченні). Не випадково на початку 20-х років стрімко збільшувалася кількість дитячих будинків (початок 1921 р. – 600, кінець 1921 р. – 1844) [1, с.8–9]. У цей час у найбільших центрах України (Чернігів, Миколаїв, Вінниця, Київ, Одеса) з’явилися Дитячі містечка [1, с.10].

В умовах нової економічної політики Наркомос УСРР мав „уважно вивчити загальний стан дитячого населення, слідкувати за становищем різних його категорій (сироти, напівсироти, діти слабких сімей, діти тривких сімей, дефективні діти, діти правопорушники й т.п.); „безупинно розвивати многояку сітку своїх установ (дитячий будинок, денний дитячий будинок, дитячий садок-школа, установи для дефективних дітей і т.п.), охоплювати різні категорії дитячого населення відповідними типами установ, і всебічно і уважно піклуючись про перехідні форми (школа), неухильно розвивати їх в напрямі дитячого будинку” [1, с.13–14].

Неабиякої актуальності на початку 20-х років набуває **професійно орієнтована диференціація**. Створений 1920 р. Головпрофос при Наркомосі УСРР конкретизував схвалену в цьому руслі у березні 1920 р. систему освіти: „Всю масу освітніх установ, збудованих на почасті наукової, почасті безнадійно схоластичної класифікації, довелося перебудовувати відповідно до корінних вимог народного господарства і Радянської Державної організації” [1, с.16]. Було уведено поділ системи освіти на вертикалі (індустріально-технічна, сільськогосподарська, педагогічна, медична та ін.) від профшколи до вищої школи і встановлено для кожної вертикалі певне поєднання типів освітніх закладів. Першим ступенем індустріально-технічної та сільськогосподарської вертикалей стала профшкола у зв’язку з наступними ступенями (II ступінь – технікум, III – інститут).

Про реалізацію державної політики в галузі освіти у цьому контексті свідчать такі факти: збільшення кількості профшкіл (у 1921 р. функціонувало шкіл індустріально-технічної вертикалі – 325, сільськогосподарської – 164); відкрито 60 фабрично-заводських училищ, 12 будинків-інтернатів для робітників-підлітків [1, с.22].

У цей період реалізується також **національний критерій диференціації шкільної освіти**. При Наркомосі УСРР діяла Рада Національних меншин, яка об’єднувала чотири бюро (єврейське, татарське, польське, латиське). У 1921 р. діяло 225 єврейських дитячих будинків і 300 шкіл; 7 татарських дитячих будинків і 60 шкіл; 25 польських дитячих будинків і 220 шкіл [1, с.37–38].

Характерно, що Наркомос УСРР доклад значних зусиль для поглиблення розпочатої українськими урядами (1917–1920) політики українізації шкільної освіти. Так, у 1921 р. кількість установ соціального виховання, які здійснювали навчання українською мовою, становила 63% [5, с.41].

Практичні перетворення в шкільній освіті знайшли своє законодавче оформлення в Кодексі законів про народну освіту УСРР, розробленому спеціальною комісією Наркомосу УСРР, затвердженому Президією ВУЦВК 2 листопада на основі постанови III сесії ВУЦВК VI скликання від 16 жовтня 1922 р. та введеному в дію на території України з 25 листопада 1922 р. За Кодексом усі навчально-виховні заклади стали підпорядковуватися Наркомосу УСРР. Водночас не заперечувалося право осіб і колективів навчати групи учнів, але після погодження з Наркомосом УСРР. Реалізації

диференційованого підходу мали сприяти положення документа про вільний доступ до освіти кожного громадянина Радянської України, її обов'язковість і безплатність. **Професійно орієнтована диференціація** закріплювалася таким положенням: „для юнацтва і молоді від 15-річного віку організується широка професійна й спеціально-наукова освіта, спрямована на підготовку їх до активного трудового життя і творчості як кваліфікованих і всебічно розвинутих свідомих громадян”. Навчально-виховні заклади мали „стати трудовими колективами, які поєднують виховання і навчання з продуктивною працею, що є в сучасних умовах єдиним життєвим методом створення всебічно розвинутої особистості” [5, с.3–5].

Запровадженню **диференціації за національним критерієм** сприяло положення про забезпечення всіх націй та національних меншин, які проживають в Україні, вихованням і навчанням їхньою рідною мовою. Водночас суперечливим було положення про введення двомовності – обов'язкового викладання в усіх навчально-виховних закладах української та російської мов [5, с.5].

Наркомос УСРР як реалізатор державної освітньої політики поставив стратегічну мету – опікуватися дітьми та неповнолітніми віком до 18 років, проводити соціальне виховання дітей до 15 років, організувати соціальну охорону їхніх прав та інтересів. Головсоцвих як контролюючий структурний підрозділ Наркомосу УСРР мав тісно співпрацювати з Наркомздоров'ям, залучати до цієї важливої справи громадські організації.

Державна політика з організації диференціації шкільної освіти мала здійснюватися передусім за **соціальним критерієм**: створення закладів для нормальних дітей (дитячі будинки, інтернати, денні дитячі будинки, трудові школи, дитячі садки, дитячі клуби, бібліотеки, заклади весняно-літнього триместру) та закладів для правопорушників і безпритульних (основний будинок для правопорушників, допоміжний будинок для правопорушників, трудова колонія для правопорушників, трудовий будинок для дівчаток, відкритий дитячий будинок для безпритульних дітей); водночас – за надзвичайно важливим критерієм – **станом здоров'я дитини**: відкриття дитячих закладів для дефективних дітей (основний будинок для дефективних дітей, допоміжний будинок для дефективних дітей); для глухонімих (основний будинок для глухонімих, допоміжний будинок для глухонімих); основних будинків для сліпих; дитячих закладів з дослідження й розподілу дітей (приймальники, колектори).

Кодекс узаконив **диференціацію навчально-виховного процесу за фізичним та психофізіологічним станом здоров'я дитини** („діти нормальні й дефективні повинні виховуватися в закладах різних типів”), а також – за статевим критерієм для дітей-правопорушників („для хлопчиків і дівчаток мають бути відкриті окремі заклади”).

На основі аналізу Кодексу коротко розглянемо новоутворені типи навчально-виховних закладів. **Дитячий будинок-інтернат** мав стати установою типу трудової комуні для соціального виховання обох статей віком 4–15 років, після закінчення якого діти переводилися б до професійної школи. Про прагнення здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини свідчить той факт, що діти могли залишатися в дитячому будинку й до 17 років у разі невідповідності рівня їхнього розумового розвитку й підготовки вимогам професійної школи. До речі, не допускалося вигнання жодної дитини з дитячого будинку в порядку покарання. Навпаки, Наркомос УСРР мав організувати **патрониати** для дітей, які не потрапили до професійних шкіл, з метою влаштування їх на роботу, піклування „про них доти, доки не виявляться здатними самостійно існувати”.

Денний дитячий будинок відрізнявся від дитячого будинку-інтернату тим, що в ньому діти могли перебувати лише в денні й вечірні години. Такого типу навчально-виховний заклад дозволялося створювати для різних вікових груп: дошкільної (4–8 років), шкільної (8–15 років).

Трудові школи – це заклади для спільного навчання й соціального виховання дітей обох статей 8–15 років протягом 7 років. Водночас дозволялося приймати дітей віком від 6 років та організувати особливі дошкільні групи [5, с.25–26].

Характерно, що державна освітня політика узгоджувалася з потребами соціально-економічного розвитку УСРР. У Кодексі узаконювалася вже діюча система професійної освіти, яка мала забезпечити кваліфікованою робочою силою народне господарство в ході його розбудови. Документ передбачав реалізацію цього стратегічного завдання такими способами: встановлення системи професійної і спеціально-наукової освіти, що на противагу старій словесній школі мала створити нову, пристосовану до певних життєвих завдань школу, яка готує людей до певної професії; запровадження нових методів навчання, побудованих на зв'язку виробничих процесів (практики) з науковим і навчальним узагальненням цих процесів (теорії); систематична індустріалізація та агрономізація школи для того, щоб учні та вчителі не відособлювалися від справжньої суспільно-необхідної праці й набували виробничих навичок, гармонійно й поєднуючи звичку до розумової і фізичної праці [5, с.3].

Державна освітня політика уможливила розвиток системи професійної освіти на засадах **професійно орієнтованої диференціації** – відповідно до основних галузей народного господарства та відповідних основних галузей масової профосвіти (індустріально-технічна в місті та

сільськогосподарська на селі) створювалися вертикалі профосвіти з поділом на галузі: індустріально-технічна (механічна, електрична, хімічна, будівельна тощо), сільськогосподарська (агрономічна, зоотехнічна тощо), соціально-економічна (адміністративно-організаційна, статистична тощо), медична (медична, хіміко-фармацевтична), педагогічна (соціального виховання, профосвіти й політосвіти), художня (музична, театральна, літературна тощо). Початковою організаційною формою профосвіти стали **профшколи** – дворічні масові навчальні заклади для загального обов'язкового навчання підлітків 15–17 років, що були тісно пов'язані із системою соціального виховання й мали забезпечувати індустріально-технічну та сільськогосподарську галузі [5, с.34–35]. Навчальний план, програми й методи навчання у профшколах ставили своїм завданням підготувати робітників певної спеціалізації і надати їм необхідний загальний розвиток. Для цього пропонувалися різні форми навчання: дослідні (виробничі роботи), класні заняття, самостійна робота учнів, індивідуальна робота учнів тощо [5, с.44–46].

Організаційною формою профосвіти стали і **Школи робітничої молоді** – навчальні заклади для працюючої молоді на виробництві 14–18 років, що мали протягом чотирьох років готувати кваліфікованих робітників та надавати їм загальну освіту, необхідну для гармонійного розвитку. Відповідно до місцевих умов дозволялося організовувати різні типи шкіл робітничої молоді (школа фабрика, школа-завод, школа майстерня, школа-цех на фабриці чи заводі, учнівські бригади, районні школи збірного типу, школа-клуб) [5, с.47].

Вартий уваги в контексті досліджуваної проблеми і той аспект, що на базі створених чотирьох досвідних станцій при Наркомосі УСРР науково перевірялася доцільність діяльності закладів кожного типу, навчальні плани, методи навчання і виховання [14, арк.1–79].

Отже, в цілому розроблена Наркомосом УСРР на чолі з Г.Гриньком система шкільної освіти в Україні мала такий вигляд: діти 4–8 років одержували соціальне виховання в дитячих будинках, садках тощо; діти 8–15 років – соціальне виховання та освіту в дитячих будинках і в 7-річній трудовій школі; з метою найшвидшого охоплення дітей молодшого шкільного віку освітою в даний період відкривалася 4-річна школа як I концентр семирічки, водночас тимчасово допускалося функціонування 1-, 2-, 3-річних шкіл; учні 15 років протягом двох років продовжували навчання в професійних школах за певною галуззю виробництва або ж у 4-річних школах робітничої молоді, сільської молоді.

Як свідчать джерела, в 1920–1923 рр. через неврожай, голод значно зросла мережа дитячих будинків і зменшилася мережа шкіл. Водночас із піднесенням народного господарства, потребами шкільної практики наприкінці 1923 р. починається зворотний процес – стабілізується школа, постає питання із запровадження загального навчання, збільшується кількість українізованих навчально-виховних закладів.

Безперечно, реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання сприяв закон „Про запровадження загального обов'язкового навчання” (30 червня 1924 р.), що передбачав обов'язкове навчання дітей 8–11 років у 4-річних школах і його здійснення протягом 1925–1930 рр., [15, арк. 134] та Постанова ВУЦВК „Про постановку навчально-виховної та культурно-освітньої справи” (12 жовтня 1924 р.), що ґрунтувалася на звіті Наркомосу за 1923/24 н.р., де визначено подальші напрями шкільної політики: боротьба з дитячою безпритульністю; запровадження загального навчання; ліквідація неписьменності; забезпечення масової школи підручниками й посібниками; запровадження в трудових міських школах індустріального, а в сільських – сільськогосподарського спрямування в навчанні; здійснення послідовної українізації школи та ін. [8, с.26–28].

Висновки... Отже, ідеї **індивідуалізації та диференціації навчання** знайшли відображення в розробленій Наркомосом УСРР протягом 1920–1924 рр. радянській моделі розвитку шкільної освіти в Україні. У проаналізованих нормативно-правових документах широко вживається термін „індивідуалізація”, а термін „диференціація” не вживається (його починають застосовувати творці нової моделі шкільної освіти (Я.Чепіга). Водночас зустрічаються тотожні поняття, зокрема „поділ старших класів відповідно до здібностей і нахилів учнів”, „вільний розвиток учнів”, „спеціалізація”, „поділ освітньої системи на вертикалі” та ін. У ході дослідження встановлено, що характерною рисою державної політики радянського уряду стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти, що спиралася на ідеї вітчизняної педагогічної громадськості та зарубіжний досвід, було прагнення повернути навчальний процес до особистості дитини, її фізіологічної і психологічної природи. Так, створений Кодекс законів про народну освіту УСРР (1922) репрезентував різні **види диференціації навчання**: індивідуальний підхід до учнів в умовах колективного навчання; типологізація навчальних закладів за основними критеріями: соціальний, національний, віковий, індивідуальні психофізіологічні здібності, здоров'я дитини, проєктована професія, територіальний. Обґрунтована практикою орієнтована модель шкільної освіти (соціальне виховання і професійна освіта), спільна для обох статей і доступна для дітей незалежно від стану, статі, національності, мала забезпечити **внутрішню** за допомогою активних методів навчання і **зовнішню диференціацію** (дитячий

будинок, 7-річна трудова школа (сільська і міська), профшколи за індустріальним і сільськогосподарським ухилом). Важливо, що на законодавчому рівні було визначено відповідно до соціально-економічних суспільних запитів основні напрями диференційованого підходу – диференціація організації та диференціація змісту шкільної освіти; запропоновано його організаційні форми. Визначальним є узаконення на державному рівні обов'язкового рідномовного навчання як невід'ємної і глибинної основи індивідуального розвитку дитини. Народжена життям українська радянська модель шкільної освіти динамічно запроваджувалася в УСРР у другій половині 20-х років ХХ ст. в контексті розробки підходів до змісту шкільної освіти на засадах комплексності, обґрунтування нових методів навчання, трансформування критеріїв диференціації навчання, про що йтиметься в подальших публікаціях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Відчит Народного комісаріату освіти VI Всеукраїнському з'їздові Рад. – Харків, 1921. – 48 с.
2. Второе Всеукраинское совещание по просвещению (17–25 августа 1920) : протоколы пленарных заседаний, тезисы и резолюции. – Х. : Всеукр. гос. суд, 1920. – 141 с.
3. Гринько Г. Соціальне виховання дітей / Г. Гринько // Порадник по соц. вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР. – Х. : Всеукр. Держ. вид-во, 1921. – Вип. 1. – С. 5–23.
4. Декларація Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей // Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с. – С. 208–213.
5. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х. : Изд. Нар. комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75 с.
6. Основи будівництва вільної єдиної трудової соціалістичної школи на Україні // Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с. – С. 202–207.
7. Положення про єдину трудову школу Української Соціалістичної Радянської Республіки // ВУШ. – 1918–1919. – № 10. – С. 248–251.
8. Постанова 3-ої Сесії Всеукраїнського Центрального виконавчого комітету VIII скликання // Бюл. Наркомосу. – 1924–1925. – № 3/4. – С. 24–29
9. Протокол ч.2 10.03 1919 р. засідання комісії по реформі школи // Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с. – С. 193–197.
10. Ряшко Я. Развитие украинской системы народного образования / Я. Ряшко // Пед. энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Раб. просвещение, 1930. – Т. 3. – С. 576.
11. Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання. Підручник для працівників різних установ соціального виховання, студентів інститутів народної освіти і учнів педагогічних шкіл / Я. Чепіга. – К. : Держ. вид., 1922. – 147 с.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 1, спр. 10, арк. 9–14.
13. Там само, оп. 1, спр. 10, арк. 25.
14. Там само, оп. 3, спр. 24, 199 арк.
15. Там само, оп. 4, спр. 25, 282 арк.

Аннотація

Л.Д.Березовская

Идея организации школьного образования на основании индивидуализации и дифференциации в деятельности Наркомпросвещения УССР в начале 20-х годов ХХ в.

В статье раскрыты организационно-содержательные характеристики дифференциации как формы реализации принципа индивидуализации обучения в школьной политике Народного комиссариата просвещения (Наркомпросвещения) УССР в начале 20-х годов ХХ в.

Ключевые слова: Наркомпросвещения УССР, школьное образование, индивидуализация и дифференциация обучения.

Summary

L.D.Berezovskaya

The Idea of School Education Organization on the Basis of Individualization and Differentiation in Activity of the Ussr People's Commissariat of Education in The Early 1920s of the Twentieth Century

Article covers organizational-conceptual characteristics of differentiation as a form of implementation of a training individualization principle in school policy of the USSR People's Commissariat of Education in the early 1920s of the twentieth century.

Key words: USSR People's Commissariat of Education, school education, training individualization and differentiation.

Дата надходження статті: „19” березня 2012 р.

Сутність управлінського процесу в педагогічній творчості В.О.Сухомлинського

В статті розкриваються актуальні проблеми управління навчальним закладом визначенні В.О.Сухомлинським.

Ключові слова: управлінський процес, педагогічна творчість, В.О.Сухомлинський.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В Україні формується державна політика в галузі освіти, створено основне законодавче поле освітянської галузі, розроблено нормативно-правову базу для розвитку національної системи освіти. Прийнято закони „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про вищу освіту”, затверджено Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті.

Однією з важливих складових педагогічної науки і практики є управління педагогічними системами. У зв'язку з радикальними змінами у соціально-освітньому просторі України відбувається процес формування цілісної теорії управління навчальними закладами, що відповідає новій педагогічній парадигмі.

За останні роки школа України пройшла значний шлях від одноманітності, унітарності до варіативності, різноманітності. Все більше набуває сили ідея підпорядкування процесу освіти завданням виховання дитини, з'явилося багато інноваційних навчальних закладів, відбувається оновлення та вдосконалення змісту освіти та виховання, модифікація форм та методів навчальної та виховної роботи, в шкільне життя запроваджуються демократичні засади.

Формулювання цілей статті... Але будь-які реформи та трансформації повинні враховувати попередній досвід, здобутки, прогресивні ідеї, щоб не повторювати вже зроблених помилок, використовувати позитивне для подальшого руху вперед. Саме тому розробка сучасних моделей навчально-виховного процесу повинна ґрунтуватися на врахуванні історико-педагогічного досвіду. Цього вимагають і концептуальні положення реформування освіти в Україні, якими передбачено оптимальне поєднання в педагогічному процесі „класичної спадщини і сучасних досягнень наукової думки” [1].

Аналіз досліджень і публікацій... Повчальним для сучасного періоду є визначення сутності шкільної справи визнаними в усьому світі українськими педагогами (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський). Різним аспектам управлінської діяльності Василь Олександрович Сухомлинський присвятив чимало наукових доробок. В більшості з них він акцентує увагу на те, що директор школи стає організатором і керівником педагогічного колективу лише постільки, оскільки він уміє об'єднати зусилля вчителів для колективної думки, вміє знайти, показати шлях її розвитку в творчій праці і – це найголовніше – разом з учителями з року в рік нагромаджує духовні цінності навчально-виховного процесу [2, т.1, с.606].

Виклад основного матеріалу... Ці думки народжувалися не на голому місці. В своїй праці „Павлівська середня школа” Василь Олександрович зізнається: „Ця книжка побудована на власному досвіді. У ній певною мірою відбито підсумок 33 річної педагогічної роботи автора в Павлівській середній школі, у тому числі директором школи 26 років” [2, т.4, с.32]. Тому як настанову слід сприймати його слова: „Керівник школи буде хорошим, авторитетним наставником учителів і учнів лише доти, поки він удосконалює свою майстерність і майстерність вчителя й вихователя. Хороший директор – це насамперед добрий організатор, вихователь і дидакт не тільки щодо дітей, яких він навчає на своїх уроках, а й щодо всіх вихованців школи та вчителів” [2, т.4, с.31].

Керівник навчального закладу сприймається В.О.Сухомлинським як генератор колективних ідей. „Директор школи стає організатором і керівником педагогічного колективу лише остільки, оскільки він уміє об'єднувати зусилля вчителів для колективної думки, для втілення думки у творчій праці” [2, т.1, с.200].

Процес управління школою Василь Олександрович подає як систему діяльності директора школи. Великий педагог першим обґрунтував необхідність управління кінцевими результатами педагогічного процесу у межах великих управлінських циклів (10-річного, 8-річного, 4-річного). Педагогізація управління передбачає, за В.Сухомлинським, гуманізацію мислення керівника. Принципи, якими Василь Олександрович керувався як директор у своїй роботі, були нестандартними для того часу: ініціативність, демократичність, колегіальність прийняття управлінських рішень, відкритість для критики, врахування особистої думки підлеглого, творчий підхід.

Загалом у цей період ступінь розробки понятійного апарату теорії внутрішньошкільного управління була досить низькою, обґрунтування змісту управлінської діяльності велося згідно існуючої парадигми державного управління, в основному аналізувалися контроль та планування в якості провідних функцій управління, проблематика досліджень формувалась переважно емпіричним та директивним способами, з емпіричних методів дослідження використовувались лише спостереження, вивчення управлінського досвіду, управлінської документації. Сьогодні як аксіома сприймається його настанова „Щоб керувати колективом і правильно спрямовувати його діяльність, керівник школи і всі вихователі повинні добре знати психічні, духовні, інтелектуальні особливості кожної дитини” [2, т.1, с.407].

Та й методи роботи з учителями, які застосовував Василь Олександрович, не вписувались в традиційні: „Індивідуальна, дружня, відверта, душевна розмова – головний метод роботи директора з вчителем” – зауважував він [2, т.4, с.39].

Як на наш погляд, класичною є поява книжки „Розмова з молодим директором школи” [3] – фундаментальна теоретико-прикладна праця з проблем керівництва школою. Бесіди були спочатку опубліковані в 1965 – 1966 рр. у журналі „Народное образование”. Коло питань охоплює такі важелі впливу на навчально-виховний процес, як творча праця педагогічного колективу й індивідуальна творчість учителя, навчально-виховний процес на уроках, педагогічна культура вчителя, керівництво процесом навчання, аналіз уроку, підбивання підсумків навчального року, взаємовідносини вчителя із своїми вихованцями, виховання важких дітей.

Лейтмотивом цієї „розмови” є твердження, що навчально-виховний процес має три джерела: науку, майстерність і мистецтво. Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання ... Керівник школи буде хорошим, ерудованим авторитетним учителем учителів тільки доти, поки для цього на першому місці стоятиме сама суть шкільної справи – навчання і виховання, вивчення і знання дитини [3, с.8].

Виділимо основні проблеми, на які Василь Олександрович зосереджував увагу задля успішного керівництва навчальним закладом.

1) „Якщо ви хочете бути хорошим директором, прагніть передусім бути хорошим педагогом – хорошим учителем-дидактом і хорошим вихователем не лише щодо тих дітей, яких ви навчаєте на своїх уроках, а й щодо всіх вихованців школи, довіреній вам суспільством, народом, батьками. Якщо ж ви, зайнявши посаду директора, вважаєте, що успіх залежить від якихось особливих адміністративних талантів, прощайтеся з думкою стати хорошим директором” [3, с.9–10].

Великий педагог наголошував, що справжнім керівником, якому вірять і якого поважають, – можна стати лише тоді, коли з кожним днем усе більше заглиблюєшся в деталі, в тонкощі педагогічного процесу, коли перед тобою відкриваються все нові й нові грані того, що можна назвати мистецтвом впливу на душу людини [3, с.10].

2) Як дбайливий садівник готує ґрунт під троянди, так директор школи повинен готувати ґрунт для запозичення передового досвіду, створеного кращими майстрами педагогічної праці. І підготовка цього ґрунту залежить передусім від майстерності директора школи як педагога. Майстерність колективу – це педагогічні ідеї. Але ідеї без конкретних справ перетворюються в пустоцвіт. Щоб ідея перейшла з практики однієї школи в практику іншої, потрібна індивідуальна творчість, що ґрунтується на колективних переконаннях [3, с.18].

3) Предметом особливої турботи всього педагогічного колективу і керівника школи повинні бути початкові класи як ланка, де діти оволодівають інструментом учіння, одержують початкову освіту.

„Мистецтво керівництва загальноосвітньою школою в тому й полягає, щоб учителів початкових класів і вчителів середніх і старших класів об’єднували єдині педагогічні переконання, щоб індивідуальна творчість, – а без неї немислимий творчий колектив, – образно кажучи, текла невичерпними струмками в єдиний потік колективної майстерності, колективного досвіду, колективного піклування про знання учнів” [3, с.27].

4) Головна діяльність, яка визначає характер усієї атмосфери, всього укладу шкільного життя, – це свідомо розумова праця учнів, результатом якої є глибокі міцні знання. Керувати педагогічним колективом, бути вчителем учителів – це означає управляти розумовою працею школярів, здійснювати на неї вплив.

„Часто доводиться чути запитання: як можна керувати школою і одночасно займатися науково-дослідною роботою? Але повсякденно аналізувати розумову працю школярів, проникати в саму сутність процесу пізнання навколишнього світу, вивчати численні факти, робити висновки й узагальнення, думати над тим, зробити розумову працю більш ефективнішою, – це і є найбільш жива, найбільш вдячна наукова робота [3, с.28].

5) Найважливіша місія директора і завуча – відкрити перед учителем один дуже важливий і водночас важко вловимий бік педагогічної діяльності: вчитель повинен думати про теоретичний матеріал, який він викладає, і одночасно спостерігати за розумовою працею школярів, бачити,

спостерігати, аналізувати їхню увагу, інтерес, вольові зусилля, ставлення до інтелектуальної праці і до вчителя. Гармонійне злиття цих двох функцій педагогічної праці, вміння думати про різні речі й аналізувати складний процес учіння різних боків – це одна з тих найтонших сфер педагогічної майстерності, яка дає нам щастя творчості [3, с.34].

Педагогічне керівництво школою насамперед у тому й полягає, щоб бачити, як у праці кожного вчителя зливаються ці дві функції допомагати вчителю стати мудрим творцем тієї гармонії, ім'я якій зосереджена розумова праця школярів [3, с.35].

б) Насамкінець В.О.Сухомлинський дає відповідь на одне із запитань керівників шкіл: чи обов'язково директору школи знати всі предмети навчального плану середньої школи? „Так, обов'язково, і не тільки програму, а й значно більше. Директор повинен бачити передній край наук, основи яких викладаються у школі. А про програму нічого й сказати – це ази, без знання яких керівництво перетворюється в пусту балаканину” [3, с.46]. Цієї думки Василь Олександрович дотримувався впродовж тривалого періоду керівництва школою. Він постійно підкреслював: „Перше джерело, що живить дитячу любов до знань, – це висока інтелектуальна культура вчителів і насамперед директора школи. Неможливо керувати навчально-виховним процесом у школі, не знаючи предметів навчального плану” [2, т.4, с.44]

Все це директору потрібно знати і для того, щоб аналізувати працю вчителя, і для того, щоб утвердити в педагогічному колективі важливе переконання: учіння – дуже складна розумова праця, щоб управляти ним, потрібно розуміти, бачити його в усіх деталях.

Висновки... Педагогічна спадщина видатного педагога багата й різноманітна. Але ми не випадково зупинилися на його ідеях і думках про управління навчальним закладом. Ці поради і рекомендації з окремих проблем навчального процесу і керівництва ним ґрунтуються як на багаторічному власному досвіді Василя Олександровича, так і на даних тогочасної науки та узагальненні досвіду кращих керівників шкіл країни. Саме врахування й творче використання цього цінного історико-педагогічного досвіду може сприяти розв'язанню назрілих проблем, в тому числі й тих, що нагромадилися в управлінні навчальним закладом.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 284 с.

Анотація

В.Е.Берека

Суцність управленческого процесса в педагогическом творчестве В.А.Сухомлинского

В статье раскрываются актуальные проблемы управления учебным заведением, определенные В.А.Сухомлинским.

Ключевые слова: управленческий процесс, педагогическое творчество, В.А.Сухомлинский.

Summary

V.Ye.Bereka

Essence of Managerial Process in Pedagogical Creative Work of V.O.Sukhomlyns'kyi

Topical problems of educational institution management, defined by V.O.Sukhomlyns'kyi are revealed in the article.

Key words: managerial process, pedagogical creative work, V.O.Sukhomlyns'kyi.

Дата надходження статті: „30” серпня 2011 р.

УДК 37.01

В.В.БІЛИК,

викладач

(м.Хмельницький)

**Перспективи розвитку вітчизняної інженерно-педагогічної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Подається характеристика стану та основних напрямів розвитку вищої професійної освіти України в умовах євроінтеграційних процесів. Розглянуто проблеми та шляхи реформування сучасної інженерно-педагогічної освіти.

Ключові слова: вища освіта, інженерно-педагогічна освіта, розвиток освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Кожна соціально-економічна формація орієнтована на певну модель професійної освіти, яка повинна забезпечувати економіку країни необхідним спектром фахівців. Нові соціально-економічні умови розвитку України вимагають підготовки компетентних та конкурентоздатних фахівців, які швидко можуть адаптуватись в умовах динамічного ринку праці.

З 2004 року, після підписання Україною Болонської декларації та входження в ЄПВО, розпочався новий етап розвитку вітчизняної освіти, який базується на урахуванні національних та інтеграційних

європейських процесів. В контексті Болонського процесу під професійною підготовленістю до ринку праці розуміють використання сукупності знань, навичок, компетенцій, а також особистісних характеристик випускників вищого навчального закладу для їхнього успішного кар'єрного зростання в обраній професії і розширення перспектив працевлаштування [1, с.28].

Підготовка конкурентоздатного фахівця можлива шляхом здобуття якісної вищої освіти. І тому метою освіти, як йдеться в законі „Про освіту” [2, с.57], є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Отже, явно виділяється декілька складових освітньої мети, яка обслуговує не тільки потреби особистості, а й держави. Основною складовою мети є підготовка фахівця до ринку праці. Щоб досягти цього, майбутній фахівець має набути комплекс як професійних, так і соціально-особистісних, загальнонаукових і інструментальних компетентностей (Лист МОНУ №1/9-484 Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти) ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Існуюча система освіти в Україні бере свої витоки з радянської системи вищої освіти, характерною рисою якої був її професійний характер [3, с.62-65]. У 70-90-ті роки ХХ століття, в умовах науково-технічного прогресу крім широких базових знань з фаху, що декларувались у всіх документах, необхідним стало формування у майбутніх фахівців особистісних якостей. Для цього впроваджували загальнокультурні аспекти у зміст навчання. І, якщо раніше знання та спеціальні уміння не втрачали своєї актуальності протягом всієї трудової діяльності, то сьогодні, в умовах соціально-економічного розвитку, значно підвищились вимоги до майбутніх фахівців, головним завданням професійної освіти став розвиток особистості професіонала. Мінливість характеру сучасної професійної діяльності вимагає від майбутніх фахівців, поряд з фундаментальними знаннями, суспільної мобільності, гнучкості, інноваційно-професійної спрямованості, готовності до постійного підвищення рівня загальної і професійної культури тощо.

Отже, роль і значення вищої освіти в сучасному розвитку суспільства як специфічного соціального інституту підготовки висококваліфікованих кадрів та духовного зростання людини важко переоцінити. Тим більше, її роль посилюється в умовах соціально-економічного прогресу, коли значно підвищились вимоги до змісту професійної підготовки, її цільових установок.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є висвітлення стану і основних напрямів розвитку вищої професійної освіти та аналіз питання реформування інженерно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних процесів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... На сучасному етапі соціально-економічного розвитку вітчизняна освіта, як і світова, змушена модернізуватись під впливом світових викликів. Сьогодні в освітянській спільноті розгорнулася гостра дискусія щодо принципів і напрямів модернізації освіти. Питання модернізації вищої професійної освіти висвітлено у працях В.І.Лугового, В.В.Олійника, І.Д.Беха, М.Б.Євтуха, І.А.Зязюна, І.І.Бабина, М.Ф.Степко та інших. Не дивлячись на певні розбіжності у підходах, усі науковці сходяться на думці, що реформа системи вищої освіти має бути комплексною та відповідати новим економічним, організаційним і соціокультурним умовам.

Кожна чергова реформа оновлює освітню систему адекватно до змін у суспільстві й спрямовується передусім на розв'язання ключових проблем, що позначилися з часів попередньої реформи [5, с.6]. Особливо виділяється криза освітньої системи середини 1990-х років, внаслідок якої виникли такі проблеми освіти: майже нерегульований державою і місцевою владою розвиток мережі вищих навчальних закладів не забезпечує майбутніх фахівців якісною освітою; розбалансування кількісних і якісних показників вищої освіти з потребами економіки, ринку праці [6, с.15]; зростання впливу ринку праці на вищі навчальні заклади; зміна вимог до рівня знань і кваліфікації людини, її професійної і соціальної мобільності [7, с.34-35]; не забезпечено системності заходів, як того вимагають цінності людиноцентрованої освіти [6, с.15]; нереалізований розвиток особистості з позицій самовдосконалення; недостатня реалізація діяльній моделі навчання, що направлена на формування у студентів умінь здобувати і працювати з новими знаннями; обмежене використання активних методів навчання в навчально-практичній діяльності; недостатня гнучкість освітніх програм, їх слабкий зв'язок з потребами ринку; відбулась зміна соціокультурного середовища, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій сучасних студентів [8, с.50]; недостатня реалізація академічної мобільності викладачів і студентів [7, с.34-35]; порушено принцип наслідування при підготовці науково-педагогічних кадрів; недосконалість механізму реалізації конституційного права громадян на безкоштовне отримання вищої освіти за конкурсом; прихильність до суб'єкт-об'єктної парадигми навчання; недосконалість системи оцінювання знань, контролю і стимулювання якості навчального процесу [9, с.23-35]; існує загроза порушення збалансованості системи професійної освіти за рахунок майже неконтрольованого

зростання студентських контингентів і, як наслідок, неефективний розподіл випускників професійної школи [7, с.34; 9, с.22]; недофінансування вищої школи [7, с.35; 10, с.23].

Провідними українськими науковцями виділені системні чинники: глобалізація, змінність, мобільність, конкурентність, інформатизація, технологізація (ефективне досягнення цілей) суспільного життя, що зумовлюють відповідні освітні трансформації, визначають зміну цільової спрямованості і, як наслідок, сутнісних характеристик освіти, її змісту, форм, методів, засобів [6, с.350]. Російським науковцем О.М.Новіковим виділені додаткові вектори розвитку освітньої системи, а саме, її випереджаючий характер, гуманізація та демократизація [11, с.42-43], які, безумовно, притаманні й українській освіті.

При модернізації вітчизняної освіти слід враховувати такі світові тенденції: орієнтація більшості країн на перехід від елітарної освіти до високоякісної освіти для всіх; поглиблення міжнародного співробітництва в галузі освіти; збільшення в світовій освіті гуманітарної складової в цілому, введення людиноорієнтованих наукових навчальних дисциплін [8, с.51], а також необхідно враховувати вимоги, передбачені документами, прийнятими в межах Болонського процесу.

При формуванні та створенні ЄПВО основним засобом є компетентнісний підхід, що сприяє відкритості, прозорості, порівнюваності, визнанню періодів і термінів підготовки фахівців з вищою освітою в цьому просторі, забезпечує якість освіти та подальшу інтеграцію вищої освіти України в європейський і світовий освітній простір. При цьому необхідно максимально зберегти здобутки національної системи, оскільки в багатьох документах Болонського процесу зазначено, що ЄПВО не єдина уніфікована система вищої освіти, а група 47 національних систем, які розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів [12, с.61].

В.І.Луговим виділено якісні ознаки освіти, здатної адекватно відповісти на сучасні виклики: набуття освітою виразнішого людиноцентрованого спрямування, безперервності освіти, результативності й співставлюваності, збалансованості загальної і професійної освіти, чутливості освіти до особливих потреб як обдарованої молоді, так і осіб з вадами розвитку, узгодженості і наступності усіх рівнів освіти, адекватної управлінської і ресурсної забезпеченості освіти [6, с.350-351].

Особливе місце серед напрямів підготовки фахівців займає педагогічна освіта, що займається професійною підготовкою майбутніх фахівців галузі навчання і виховання молодого покоління. Безумовно, роль майбутнього педагога має виключну специфіку, оскільки до його професійної діяльності та особистості як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу висуваються підвищені соціальні вимоги.

Унікальною серед педагогічних спеціальностей залишається інженерно-педагогічна освіта (ІПО), яка поєднує в собі інженерну та психолого-педагогічну підготовку фахівців для системи професійно-технічної освіти (ІПТО). Випускники з ІПО здатні виконувати як функцію викладача технічних дисциплін, так і майстра виробничого навчання. Крім цього, вони можуть реалізувати себе в певній галузі народного господарства і промисловості [13, с.8; 14, с.9; 15, с.166]. Головна мета ІПО – створення максимально сприятливих умов для вирішення таких завдань: формування різнобічної особистості інженера-педагога, що постійно розвивається; професійна і загальнокультурна підготовка фахівців; формування суспільно-важливих і професійно значущих якостей особистості, необхідних для продуктивної інженерно-педагогічної діяльності; розвиток індивідуальних особливостей фахівця [16, с.9].

ІПО можливо отримати і на базі технічної підготовки, будучи викладачем спеціальних дисциплін в системі вищої освіти. Для цього у Європі з 1972 року існує Міжнародна організація з інженерної педагогіки – International Society for Engineering Education (IGIP), що об'єднує науково-педагогічну спільноту 72 країн світу. Шляхом міжнародного обміну знаннями і досвідом члени IGIP отримують сучасну ІПО або підвищують власну кваліфікацію. В результаті виконання слухачами певних кваліфікаційних вимог IGIP присвоює звання „Європейський викладач технічних дисциплін”, документально підтверджує кваліфікацію і компетентність викладачів та заносить їх у міжнародний реєстр інженерів-педагогів [17].

Складність розвитку ІПО полягає в тому, що вона повинна відповідати і законам розвитку економіки та виробництва в цілому, і законам розвитку відповідних промислових галузей, і основним закономірностям розвитку педагогічної та інженерної освіти [13, с.14]. На сучасному етапі розвитку України, згідно з Концепцією розвитку інженерно-педагогічної освіти, виділяють основні принципи побудови системи ІПО, а саме: ІПО повинна мати ступеневу структуру, неперервну та наскрізну підготовку кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями; профілі підготовки повинні охоплювати реально існуюче коло робітничих професій; підготовка має бути поліфункціональною та базуватись на зв'язку законів розвитку галузі та педагогічної науки для досягнення глибокої інтеграції технічного та гуманітарного знання у дисциплінах [18, с.8].

Для реформування системи ІПО необхідно вирішити цілу низку питань: розробити систему багатоступеневу підготовки кадрів, у тому числі науковців для ІПТО, та встановити відповідність між

кваліфікаціями вищої освіти і посадами працівників [18, с. 7, 18]; розробити механізм постійного перегляду та удосконалення профілів підготовки кадрів з напрямку „Професійна освіта”; переглянути стандарти вищої освіти, зміст та технології навчання майбутніх педагогічних працівників відповідно до сучасних вимог [18, с.18]; позбутись дефіциту педагогічних кадрів для системи ПТО [18, с.7]; збільшити масштаби системи ПТО; удосконалити систему управління якістю підготовки майбутніх фахівців; посилити державну підтримку щодо підготовки за низкою спеціалізацій, які є нецікавими для населення, проте актуальними для розвитку важливих стратегічних галузей економіки [4, с.3]; підняти престиж інженерно-педагогічної праці [13, с.15].

Висновки... Освіта України перебуває під впливом євроінтеграційних процесів. Нові виклики часу сприяють посиленню уваги до проблем вищої освіти та вимагають визначення шляхів розвитку системи вищої освіти. Найважливішими завданнями, що стоять перед інженерно-педагогічною освітою як складовою вищої професійної освіти є створення умов для розвитку студентів, їх особистісне зростання і професійне становлення як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, готових до виходу на конкурентний ринок праці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Сухарніков Ю. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки національної рамки кваліфікацій України / Юрій Сухарніков // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 26–43.
2. Брюханова Н. О. Зміст освіти: аспекти вивчення / Н. О. Брюханова // Пробл. інж.-пед. освіти. – 2007. – № 18/19. – С. 57–68.
3. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской Империи / Д. Л. Сапрыкин. – М. : ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.
4. Щербак О. І. Проблеми професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах / О. І. Щербак // Пробл. інж.-пед. освіти. – 2007. – № 18/19. – С. 50–56.
5. Остапчук О. Розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / Олена Остапчук // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 6–11.
6. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
7. Степко М. Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 34–39.
8. Морєва Н. А. Реализация основных ориентиров Болонского соглашения в практике подготовки педагогических кадров в России / Н. А. Морєва // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 49–52.
9. Сазонов Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования : учеб. пособие / Сазонов Борис Алексеевич. – М. : ФИРО, 2006. – 184 с.
10. Сенашенко В. С. О компетентностном подходе в высшем образовании / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18–24.
11. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
12. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти / І. І. Бабин // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 61–71.
13. Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри: нові вимоги сьогодення / О. Е. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2008. – № 21. – С. 8–17.
14. Тархан Л. З. Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля : учеб. пособие / Л. З. Тархан. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2006. – 172 с.
15. Томашенко В. Інженерно-педагогічна освіта в системі якісної підготовки кадрів для професійної освіти України / Віталій Томашенко, Олена Коваленко // Вісник Національної академії державного управління при президентів України. – 2003. – № 4. – С. 165–170.
16. Шматков Є. В. Методика професійного навчання : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. зі спец. „Професійне навчання”] / Є. В. Шматков. – Харків, 2000. – 111с.
17. International Society for Engineering Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.igip.org>.
18. Коваленко О. Е. Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / [Коваленко О. Е., Лобунець В. І., Лазарєв М. І., Тарасюк А. П.] // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18-19. – С. 7–18.

Аннотація

В.В.Бильяк

Перспективы развития отечественного инженерно-педагогического образования в контексте евроинтеграционных процессов

Подается характеристика состояния и основных направлений развития высшего профессионального образования в условиях евроинтеграционных процессов. Рассмотрены проблемы и пути реформирования современного инженерно-педагогического образования.

Ключевые слова: *высшее образование, инженерно-педагогическое образование, развитие образования.*

Summary
V.V.Bilyk

Prospects of Development of Domestic Engineering-Pedagogical Education in the Context of European Integration Processes

Characteristic of the status and main directions of development of higher professional education in conditions of Eurointegration processes is offered. The problems and ways of reforming of modern engineering-pedagogical education are studied.

Key words: higher education, engineering-pedagogical education, development of education.

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

УДК 371.134 : 78.071.4 (045)

І.А.ГАВРАН,
аспірант
(м.Київ)

Гуманістичний підхід до формування емпатійності майбутніх учителів музики

Стаття присвячена проблемі формування емпатійності з акцентуванням на гуманістичний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: емпатія, емпатійність, гуманізація, музично-педагогічна діяльність, шкільний колектив.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розвиток суспільства вимагає розв'язання низки проблем щодо виховання всебічно розвиненої особистості, яка спроможна не тільки створювати матеріальні блага, а й бути носієм культури нації.

Одним із основних напрямів модернізації освіти в Україні є якісно нові підходи до створення умов для реалізації особистості, в якій утверджується бажання та уміння духовного самовдосконалення, вихідні концептуальні положення щодо створення школи морально-естетичного виховання з розвивальною культуро-творчою домінантою, спрямованою на формування творчої особистості. Поставлені завдання значною мірою має вирішувати музичне мистецтво, адже воно спроможне впливати на глибинні пласти психічних процесів, сприяти духовному удосконаленню, формувати розуміння високих життєвих цінностей.

Аналіз досліджень і публікацій... Особливої уваги заслуговує проблема формування емпатійності, спрямована на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики. Саме формування емпатійності є головною психолого-педагогічною проблемою, від якої залежить розвиток гуманістичної основи, а саме: формування стосунків між учителями та учнями на основі поваги, довіри, уваги, чуйності, співчуття. Співчуття спонукає людину до допомоги і дозволяє досягти взаємоузгодження позицій, обрати відповідно до цього спільні засоби само-і взаєморегуляції (Т.Гаврилова, М.Обозов, К.Роджерс).

Здатність педагога до емпатії займає головне місце у встановленні педагогом таких взаємин з учнями, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а, й головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності та життєтворчості (В.Банщикова, Т.Гаврилова, Ц.Короленко, Є.Кузьмін, А.Петровський, Т.Снегірьова, А.Сопіков, В.Філатов). У науковій літературі, присвяченій психологічному аналізу категорії спілкування, вагому частку займають праці, безпосередньо пов'язані з визначенням змісту і функцій спілкування у навчально-виховному процесі, передовсім у сфері міжособистісних взаємин його учасників (О.Бодальов, Г.Дяконов, О.Киричук, С.Кондратьєва, О.Мудрик, В.Семіченко, І.Синиця та ін.); зорієнтованість уваги щодо вирішення питань спілкування, встановлення міжособистісних відносин у колективі на засадах духовності, гуманізму, толерантності (М.Боришевський, О.Киричук, Г.Грибенюк та ін.). Наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців висвітлюють різноманітні підходи формування емпатії (Ш.Амонашвілі, О.Кайріс, Т.Василишина, В.Сухомлинський, А.Штейнмец та ін.).

Дослідження багатьох вчених переконують у тому, що шлях від накопичення особистістю знань про гуманізм до виникнення аналогічних почуттів та утвердження істинно гуманної особистості є тривалим і нелегким.

Формування цілей статті... Метою нашої статті є розкриття процесу формування емпатійності майбутнього вчителя музики з огляду на гуманістичний підхід, спрямований на емпатійне ставлення,

до сприйняття учня як партнера, суб'єкта спілкування зі своїми конкретними характеристиками та індивідуальними особливостями, а також фактори, що впливатимуть на взаємостосунки дітей у колективі.

Виклад основного матеріалу... Провідним напрямом зарубіжної педагогічної думки є теорія, фундаментальні положення якої сприяли розв'язанню проблеми гармонізації потреб високотехнічного постіндустріального суспільства з інтересами людини взагалі і взаємин конкретних суб'єктів педагогічного процесу зокрема. Представники гуманістичної психології та педагогіки Р.Бернс, Б.Кларк, Ф.Кумбс, А.Маслоу, К.Роджерс на противагу фрейдизму та когнітивізму виходили з положення про абсолютизацію унікальності, неповторності, свободи особистості як вищої цінності. Вони, критикуючи існуючу практику, пропонували вчителям відмовитися від звички бути „господарем” своїх підопічних, рекомендували „йти поряд з ними”, постійно враховувати їхні інтереси і потреби, гарантуючи тим самим повноцінне формування особистості учнів [3, с.94].

За визначенням А.Маслоу [13], відкриття людиною своєї ідентичності, свого справжнього „Я” пов'язане з вищими потребами в самоактуалізації. Феномен само-актуалізації особистості вчителя як унікальної комбінації якостей і способів реагування, на думку вченого включає суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній діяльності. Науковець Б.Кларк [12, – Р.73] відзначав, що вчитель, який самоактуалізується як творча особистість, має потенційно величезний вплив на вихованця й орієнтований на дружнє спілкування; він позитивно оцінює свої здібності, відрізняється активністю, вірить у можливість учнів. Відповідно до поглядів Ф.Кумбса [8], гуманістичному вчителю властива увага до внутрішньої психологічної сутності педагогічної свідомості, довіра до дітей, спроба стати на їхню позицію. Значущість для вчителя позитивної „Я-концепції” підтримує і Р.Бернс [2]. Він орієнтує педагога на усвідомлення глибоко людського покликання своєї професійної діяльності, „де допоможе йому в саморозвитку себе як гуманної особистості”, а також звертає увагу на розвиток самосвідомості вчителя переважно шляхом психологічного консультування.

Підсумовуючи наведені погляди відомих представників зарубіжної гуманістичної педагогіки та психології, науковець В.Я.Пилиповський [9, с.97-103.] подає узагальнений „колективний” портрет сучасного ідеального вчителя-гуманіста. Це, на думку вченого, винятково дуже позитивно налаштовані, енергійні люди з великим запасом ентузіазму у роботі; відповідальне ставлення до викладання поєднується в них з вірою у здібності своїх учнів. Найважливішим показником висококваліфікованої педагогічної праці є прагнення і бажання бути хорошим учителем, а його професійний успіх зумовлюється самою особистістю.

Гуманістичний підхід набув статусу глобальної педагогічної парадигми, що створює передумови для розроблення особистісно орієнтованих моделей і технологій освіти й виховання. Він представлений різноманітними теоретичними концепціями й оригінальними методичними знахідками у працях Ш.Амонашвілі, Г.Балла, І.Беха, Н.Гузій, В.Сластьоніна, Є.Шиянова. На думку Є.Шиянова [11], феномен гуманізації освіти можна уявити на перетині кількох смислових координат: за умови функціонування – це фактор гармонійного розвитку особистості; за характеристикою процесу – спрямованість на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування; за цілями – це важлива характеристика способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, а також ключовий елемент нового педагогічного мислення, зміна погляду на суть освіти і виховання.

Як вважає І.Зязюн, гуманістична педагогіка є не просто сплавом ідей, це – педагогіка „золотого перерізу”, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти до учня, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних настанов і норм поведінки, на вихованні розумної особистості, що стає духом і джерелом щастя та добротності [4, с.40-41].

Гуманістичний підхід до організації навчально-виховного процесу ґрунтується на принципах не директивної взаємодії вчителя з учнем та спрямований на формування творчих здібностей особистості [5, с.80]. Науковець Є.Бахтанова [1] вважає, що гуманізм формується на основі доброзичливого ставлення людини до оточуючих і, навпаки, оточуючих до окремої людини. На думку іншого ученого, О.Киричука [6, с.15-18], існує органічний взаємозв'язок формування особистісної та суспільної активності. Він зазначає, що, включаючись у практичну діяльність та спілкування, дитина спочатку пізнає інших людей, зіставляє їхні якості зі своїми, внаслідок цього і до себе вона ставиться як до особистості.

Широкий спектр проблеми формування емпатійності майбутніх учителів музики, її значимість ставить перед педагогічною наукою завдання розробити й описати такі моделі та технології, які дозволили б педагогічній практиці розв'язати проблему гуманізації – засвоїти нові норми й способи педагогічної діяльності. Основними ознаками емпатійно-особистісної орієнтації, спрямованої на гуманістичний підхід та застосованої до педагогічних технологій, є:

– акцентування на мотивацію досягнень та успіхів, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку;

- партнерська взаємодія учасників навчального процесу;
- діалог як форма та засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями;
- надання учням свободи вибору та особистісної відповідальності за прийняте рішення;
- емоційне переживання особистісних, педагогічних, психологічних ситуацій.

Перед майбутнім учителем музики стоять задачі не тільки загальноосвітнього процесу навчання та розвитку, а також і виховання як уміння керувати своїми потребами (включаючи широке коло інтересів) і, звичайно ж, інтелігентність, толерантність, високий рівень внутрішньої волі й духовності; уміння обмірковувати ситуації, що виникають; адаптуватися, самовизначатися; оволодіння способами продукувати й оформлювати власні думки, обмінюватися ними з метою розуміння, діяти усвідомлено. Поважне ставлення до почуттів дітей з боку вчителя повинно бути важливішим, ніж предмет його викладання; вчитель знає, що його учні повинні бути відповідальними, чесними, мати міцні знання, але йому треба розуміти, що чесності, відповідальності, взаємоповаги, співчутливого ставлення не можна навчити, оскільки вони формуються у щоденній роботі над собою, а не тільки за допомогою лекцій (Т.Букер) [7, с.85]. Виховний процес гуманності пов'язаний із формуванням атмосфери творчості, культурної ідентифікації й соціальної адаптації дитини. Такий підхід є особливо важливим у складних сучасних умовах знецінення загальних норм культури, коли потрібно створити атмосферу співпраці вихователя із вихованцем, що сприяє процесу самопізнання, самовдосконалення дитини.

Підготовка майбутніх учителів музики не зупиняється вузькоспрямованою педагогічною діяльністю, перед ними стоїть біль широке коло завдань, а саме оволодіти майстерністю керівництва дитячими шкільними колективами. З цієї позиції, розглядаючи специфіку підготовки майбутніх учителів музики як керівників шкільних колективів, доцільно зазначити, що тільки емпатійна орієнтація особистості здійснюється, насамперед, при спілкуванні під час спільної діяльності. Саме в спілкуванні створюються передумови колективно-емпатійних взаємовідносин, виробляються уміння діяти в інтересах інших. Керівник хору повинен мати спеціальні та педагогічні знання, відзначитися високою мораллю та духовністю, бути прикладом для наслідування. Без цього досягти основної мети – формувати емпатійність та виховати гуманні якості учасників хору в ході навчання та виховання – неможливо. Варто звернутися до думки К.Ушинського, який зазначав: „У вихованні все має ґрунтуватися на особистості вихователя. Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна формувати характер. Для кожного наставника важливі характер, моральність і переконання” [10, с.426].

Участь школярів у хоровому колективі передусім спрямована на розвиток естетичних потреб, національної самосвідомості, утвердження гуманних принципів не тільки у колективних взаєминах, а й життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема емпатійних взаємин у процесі колективної музичної діяльності.

Однією із основних умов її реалізації є участь дітей в активній суспільно-ціннісній діяльності, в процесі якої формуються знання і практичний досвід, важливі для закріплення гуманних поглядів, уявлень, почуттів, взаємин і поведінки. Разом з тим, потрібно зазначити, що в багатьох творчих колективах ще не забезпечено відповідних умов морально-естетичного виховання, прищеплення гуманних цінностей, що впливає на формування емпатійності та функціонування навчально-виховного процесу в цілому. Однією з причин такого стану є відсутність належного морально-психологічного клімату в колективах, оскільки керівники зорієнтовані передусім на виконавський аспект, часто не надають важливого значення морально-естетичному та емпатійному вихованню, що негативно позначається на формуванні інтересу в дітей до хорової музики.

Висновки... У висновках доцільно зазначити, що врахування розглянутого нами гуманістичного підходу істотною умовою впливає на формування емпатійності майбутнього вчителя музики, у процесі педагогічної діяльності та в якості керівника шкільного хору. Правильне використання емоційно-педагогічних стимулів з позиції моделювання на емпатійність майбутнього вчителя зумовлюють позитивні мотиви діяльності та педагогічний такт. Емоційно-педагогічні ситуації – це комплекс спеціально створених педагогічних емпатійно-наповнених ситуацій, пройнятих виховною ідеєю, які впливають на почуття дітей, викликають у них емоційний відгук, співпереживання. Такт – це постійна увага до дитини, яка опинилася в становищі, що може образити її гідність, честь, самопочуття, підірвати до неї повагу з боку дітей, які її оточують. Тому головною метою майбутнього вчителя музики є вміння робити дітям критичні зауваження щодо їхньої навчально-виховної діяльності. Відповідно на уважне, чуйне ставлення педагога, дитина почуває себе затишно і отримує найбільше можливостей для розвитку своєї особистості.

Без сумніву, емпатійність, спрямована на гуманістичний підхід, має посісти належне місце в системі людських орієнтирів. Тому ще раз доводиться звертатися до переосмислення та систематизації

цієї категорії, маючи на меті знайти ефективніші шляхи для закріплення їх у системі відносин у шкільному колективі та суспільної життєдіяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бахтанова Е. И. Преодоление авторитаризма и утверждение идеи демократизма и гуманизма школьного воспитания в советской педагогике (20-е годы) : автореф... дис. канд. пед. наук : спец. 19.00.01 / Е. И. Баштанова. – К., 1989. – 24 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Педагогика, 1986. – 436 с.
3. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 200 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали, реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Каргин А. С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе / А. С. Каргин. – М. : Просвещение, 1984. – 224 с.
6. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих школярів суверенної України / О. В. Киричук // Рад. школа. – 1994. – № 6. – С.15-18
7. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [моногр.] / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
8. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумис ; пер. с англ. – М., 1970. – 261 с.
9. Пилиповский А. Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнического общества / А. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 97–103.
10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-т. / К. Д. Ушинский ; под. ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1978. – Т. 1. – 557 с.
11. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Шиянов Е. Н., Котова И. Б. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
12. Clark B. Growing up Gifted: Developing the potentials of Children at Home and School / Clark B. – Columbus, ets, 1978. – P.73
13. Maslou A. A. Theory of Human Motivation / A. A. Maslou // Human Dynamics in Psychology and Education. – Boston – 1972.

Аннотация

И.А.Гаверан

Гуманистический подход к формированию эмпатийности будущих учителей музыки

Статья посвящена проблеме формирования эмпатии, акцентированной на гуманистический подход в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийность, гуманизация, музыкально-педагогическая деятельность, школьный коллектив.

Summary

I.A.Havran

Humanistic Approach to Formation of Empathy of the Future Music Teachers

This article deals with the problem of formation of empathy, accented on the humanistic approach in the process of professional training of the future music teachers.

Key words: empathy, humanization, music-pedagogical activity, school collective.

Дата надходження статті: „15” березня 2012 р.

УДК 37.034.1035:6(477)“15/16”(09)(045)

О.В.ГАПЧЕНКО,
викладач
(м.Хмельницький)

**Ідеї морального та патріотичного виховання
в українській педагогічній культурі XVI-XVII ст.**

Стаття присвячена дослідженню характеру і змісту процесу виховання особистості в українській педагогічній культурі XVI-XVII ст. Акцентується увага на тому, що однією з головних її засад було формування моральної, духовної людини з розвинутим почуттям любові до своєї землі та поваги до національної духовної спадщини. Особливого значення виховання особистості набувало в період культурно-національного відродження XVI-XVII ст.

Ключові слова: особистість, виховання, патріотизм, культурно-національне відродження.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В усі часи існування української спільноти актуальним і важливим для особистості було визначення основних національно-гуманістичних орієнтирів її розвитку, наповнення її життя патріотичним змістом. Виховання людини супроводжувалось становленням свідомої, відповідальної, повноцінної особистості, яка відчувала себе невід'ємною частиною суспільства і вболівала за долю рідної землі.

Найвищим рівнем і способом розвитку особистості було національне самовизначення, усвідомлення своєї причетності до духовного світу свого народу і власної історії. Ідеї морального та патріотичного виховання української людини були органічною частиною української педагогічної культури попередніх століть. Особливих акцентів вони набували в часи, коли український етнос боровся за своє автентичне національне й духовне життя, протистояв чужим релігійним впливам. Одним з таких важливих для української людини періодів було культурно-національне відродження XVI-XVII ст., час, коли в результаті прийняття Берестейської Унії в Україні активно поширювалися впливи католицизму і надзвичайно небезпечними були загрози українській духовності й національному розвитку.

Формування цілей статті... Метою даної статті є аналіз ідей морального життя і патріотичного виховання в українській педагогічній культурі XVI-XVII ст., з'ясування їх значущості для формування національної самосвідомості та національної ідентичності.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Різні аспекти формування української духовності в період культурно-національного відродження досліджували І.Огієнко, В.Нічик, В.Литвинов, Л.Сохань, Г.Сагач, С.Сірополко, М.Семчишин та ін.

Педагогічна думка XVI-XVII ст. значною мірою формувалася зусиллями української інтелігенції, духовної еліти, діячів братських шкіл. З-під пера українських книжників та інтелектуалів виходили праці, філософські трактати й поетичні твори, в яких творився образ людини, наділеної яскравими індивідуальними характеристиками і головними якостями якої була висока духовність, християнська мораль. Значна увага приділялася також вихованню патріотичних почуттів і любові до своєї землі. Значним в українській культурі XVI-XVII ст. був вплив ренесансно-реформаційних ідей, що дає підстави розглядати й аналізувати різні аспекти української духовності в контексті розвитку європейської гуманістичної культури. Обґрунтованою, на наш погляд, є думка сучасних дослідників, що в Україні XVI-XVII ст. реалізувався варіант північного Відродження [1; 2; 3]

Темою, що фокусувала проблеми формування моральної людини, національної свідомості й патріотизму, була в творчості українських гуманістів XVI-XVII ст. історія, і не тільки божественна, а передусім історія людська, історія людських діянь і вчинків. Одним з перших українських мислителів, хто в суто ренесансному дусі зосередив увагу на людині, на її діях, на суспільно-політичних аспектах життя, був Станіслав Оріховський. Проте, незважаючи на досить високу оцінку реального історичного досвіду людини й істотне зменшення апеляції до Біблії, при тлумаченні людського життя у поглядах гуманістів й надалі (порівняно з середньовічною теологією) переважав так званий риторичний напрям – коли на людську історію дивилися як на ілюстративний матеріал, корисний для вправ з граматики й риторики, або для пояснення норм моральної філософії [1, с.189].

У час культурно-національного відродження XVI-XVII ст. з'являються перекладні твори, українські обробки історичних та белетристичних повістей, пишуться сказання, похвали, „отписи” тощо. Головною темою цих творів є віра в Бога, місце людини в світі та сенс людського життя. Свідченням уваги до осмислення людини та її місця в потоці всесвітньої історії є праці, що писалися і видавалися інтелектуальним середовищем Острозького культурно-освітнього центру, вченим гуртком Києво-Печерської Лаври. Українська духовна та історична спадщина є центральною темою в творах Себастьяна Кленовича („Роксоланія”), Станіслава Оріховського („Про турецьку загрозу”), Івана Домбровського („Дніпрові камени”), Мелетія Смотрицького („Тренос”), Касіяна Саковича („Трактат про душу”), Симона Пекаліда („Про Острозьку війну”). Видатний український гуманіст Х.Свлевич у своєму „Лабіринті” наголошував на тому, що з історії можна почерпнути мудрість. Незважаючи на численні екскурси до текстів Святого Письма й творів Отців церкви, українські мислителі й письменники цікавилися реальними, життєвими запитами українського суспільства й окремої людини. Як і європейські гуманісти, вони вважали історію вчителькою життя і писали про те, що вона особливо потрібна для виховання молоді. Історія, на їх думку, допомагає відтворити минуле і зрозуміти свій час, продемонструвати людині важливість діянь, що звершувалися в давнину. Таким чином, історія була покликана служити цілком реальним і практичним цілям людського життя.

Більшість українських інтелігентів-гуманістів розуміли потребу висвітлення й пропаганди історії своєї Вітчизни – Русі. Вони підкреслювали значущість реальних історичних подій у виховних цілях. Як зазначає В.Литвинов, історія для них була не лише наочним матеріалом для граматики й риторики [1, с.191]. Розповідаючи про гідні наслідування вчинки і подвиги минулих поколінь, українські книжники, письменники і поети намагалися вчити своїх сучасників раціонально використати історичний досвід для вирішення складних церковних і суспільно-політичних проблем сучасного їм українського життя і для виховання людини. Вони наполегливо радили вчитися на історичних прикладах, особливо орієнтуватися на гідне й славне життя яскравих особистостей, визначних діячів, військових полководців, тобто людей, що залишили помітний слід у житті України-Русі. Подібна оцінка історії і сприйняття її як вчительки життя міститься у творах багатьох українських мислителів

– Миколи Гусовського, Матвія Стрийковського, Івана Домбровського, у творах багатьох анонімних поетів.

Важливо зазначити те, що більшість тогочасних літературних і поетичних творів були написані не старослов'янською мовою, а латиною. Латинська мова, як відомо, була мовою інтелектуального спілкування в Європі, особливо в європейських літературних гуманістичних колах. Отже, вони були розраховані не тільки на українського, але й на чужоземного читача. Цим способом реалізовувалося прагнення показати світові, яким є український народ і хто були його прашури.

Уславленням героїчних подій української історії та українського минулого українські гуманісти робили добру справу виховання особистості, формування її громадянських і патріотичних почуттів. Високо цінував історію Софроній Почаський. Саме вона, на його думку, допомагає досягнути велич минулого і подолати невігластво теперішніх поколінь:

Той проникне в звитяги русинських гетьманів...

Хто свій розум в широких історіях ширить [5, с.277].

„Дніпрові камена” Івана Домбровського стали свого роду презентацією українців в очах європейців:

Знайте всі й інші: народ, що зберіг цей престол і понині,

Диким не можна вважати, хоч дехто із можних чужинців,

Будучи навіть отут, у столичному славному місті

Часом паплюжив цей люд... [6, с.204].

Духовна активність української інтелігенції, її піклування про Вітчизну, повага до власної історії є свідченням народження історичної свідомості, яка була поштовхом до формування національної свідомості. Становлення національної свідомості в період поширення ідей Ренесансу – це явище загальноєвропейське.

Осмислюючи місце України в системі всесвітньої історії і виділяючи український (руський) народ з-поміж інших народів, гуманісти активно звертаються до античної спадщини, до творів грецької і римської класики, демонструючи свою обізнаність і високу інтелектуальну культуру. Зразком для наслідування українськими мислителями були твори Гомера, Аристотеля, Ксенофонта, Лівія, Демосфена, Тацита, Вергілія. Добре знали вони також і твори європейських гуманістів доби Відродження. Паралелі й аналогії з античною давниною засвідчували неповторність власного національного життя й значущість виховання тих якостей, які свідчили про належність до українського етносу. За глибоке знання античної літератури Станіслава Оріховського, зокрема, порівнювали з Ксенофонтом. Про факт існування стійкого інтересу до античної спадщини і про використання її в українській педагогіці XVI-XVII ст. говорить те, що в бібліотеці Львівської братської школи було багато творів греко-римської давнини.

Ставлячи перед собою завдання виховання українця, людини, що знає свої історичні корені й шанує свою власну історію, українські гуманісти також постійно звертаються до історичної та духовної спадщини Київської Русі. Вона була для українських мислителів надзвичайно важливою в питаннях утвердження православної духовності, у справах виховання високих моральних якостей людини й міркуваннях про українську державність.

Давньоруська книжність використовувалася у православно-католицькій полеміці, у боротьбі з католиками та уніатами. Це засвідчують твори Христофора Філалета, Захарії Копистенського, Клірика Острозького. Православна духовність у свідомості української інтелігенції періоду культурно-національного відродження стає невід'ємною ознакою педагогічної культури цього часу. А звернення до власного минулого, усвідомлення неперервності зв'язків із спадщиною попередників, вірність національним традиціям є рисами, що дають можливість включати культурно-національне відродження України XVI-XVII ст. у контекст загальноєвропейського Відродження.

Українські інтелігенти усвідомлювали, що формування людини, як і становлення різних політичних, суспільних форм життя – це процес. Будучи високоосвіченими людьми свого часу, вони цінували розум, знання, світську освіту, вважаючи, що саме це є головною силою в удосконаленні особистості, відходу її від світу невігластва і жорстокості, насильства. Загальна орієнтація на розум і освіченість додавала українським гуманістам оптимізму у баченні перспектив людського життя.

Українські ренесансні мислителі, об'єктивно оцінюючи час, в який вони жили, і прагнучи сформувати людину з високими духовними якостями, негативно реагували на стан того життя, в якому перебувала особистість. Сучасність характеризувалася ними як „гармидер, звалище бруду, тимчасове пристанище” (С.Оріховський), „залізний вік” (Х. Євлевич). Зокрема, Х.Євлевич пише, що тепер усе гірше, ніж було, і Галич не той „тінь лише зосталася від його давньої краси”, і Київ занепає. Шануючи минуле, відомі діячі української культури XVI-XVII ст. надмірно ідеалізують Україну, яка колись „прославлялася у світі зацними ділами” [6, с.252]. Скрізь призму такої ідеалізації вітчизняні мислителі дивляться і на особистість. Звеличення минулого України, особливо періоду княжої доби, породило культ предків („культ пам'яті”), що проявлявся у надмірному вихвалянні видатних постатей руської

історії, передусім, князів Володимира, Ярослава, Данила Галицького, княгині Ольги як видатних попередників сучасних князів і володарів – князів Острозьких, Заславських, з діяльністю яких пов'язувалися надії на відновлення колишньої могутності і величі держави.

Таким чином, усвідомлення власних історичних традицій, оспівування і героїзація власної історії мало велике значення для виховання патріотичних почуттів української людини на високих зразках минулого. На думку сучасної дослідниці історії української шляхти Н.Яковенко, саме такий аспект діяльності української інтелігенції є одним з найяскравіших духовних здобутків XVI – початку XVII ст. [7, с.81]. Вважалося, що люди, які жили в минулі „старі, добрі часи”, були помірними, стриманими у своїх потребах і в своєму честолюбстві, високоморальними, доброчесними, товариськими тощо.

Патріотизм був загальною рисою української інтелігенції. Ідентифікація себе з українською спільнотою, визнання свого українського (русинського, роксоланського) походження притаманні майже всім найяскравішим представникам української інтелігенції. Як правило, до свого прізвища вони додавали означення „русин, роксолан, рутенець”, підкреслюючи таким чином зв'язок зі своєю рідною землею, хоча й виявив польського, „загальнодержавного патріотизму” в їхніх творах також багато, оскільки Україна на той час входила до складу Польської держави.

Прикметною рисою менталітету української інтелігенції було усвідомлення швидкоплинності людського життя і розуміння необхідності його використання для конкретних справ, для реалізації людиною свого призначення в земному житті, шляхетних справ. На переконання багатьох українських інтелектуалів, людина повинна не лише реалізувати Божий промисел, але й активно втручатися в перебіг подій земного життя, займати свою позицію в конфлікті добра і зла. При чому добро і зло у творах українських гуманістів – це не абстрактні категорії. Вони виступають у вигляді реальних, цілком конкретних суспільних явищ і конкретних людських вчинків. Добро – це те, що вигідне для українського народу, суспільства і православної церкви. Наприклад, анонімний автор „Ericedion” хвалить князя Острозького за добрі справи, тому що він прислужився Русі там, де небезпечно. Військове і державне служіння, відвага і мужність, на переконання автора, є виявом добра. Такі самі акценти розставляються і в оцінці дій козаків, які захищають свій край і мстять ворогам за знуцання над співвітчизниками: „Доброчесний син завжди неньку захищає, кривди їй від ворогів мужній не прощає” [6, с.27]. К.Сакович високо цінить діяльність гетьмана Сагайдачного, який „добро кохаючи, зло усе карав”, спокутував свої гріхи, коли визволяв з полону своїх земляків із неволі [4, с.223]. Прикметно, що оспівані герої постають не лише хоробрими і мужніми, але й розумними і вченими, тому в них добро „не заводить дружбу зі злом” (Х.Євлевич).

У мисленні української інтелігенції зло – це все те, що шкодить інтересам українського суспільства і української людини. Тому атрибути зла приписуються в першу чергу бусурманам, туркам і татарам, які здійснюють напади на українські землі. Вони зображуються як грабіжники, злодюги, вони не мають честі, тому з ними ніколи не може бути дружби.

Носіями доброчесності, низки позитивних моральних якостей і чеснот виступають борці з бусурманами, мужні й відважні сини своєї Вітчизни князі Михайло Вишневецький, Костянтин Острозький та інші. Зокрема, Вишневецький порівнювався з античним героєм Гектором, що „благородно не зганьбив своєї честі” [4, с.32].

Доброю справою вважалися дії на захист православної віри і православної церкви. Особливо актуальними ці якості людини були в час, коли в Україні поширювалася католицька експансія напередодні й після прийняття Берестейської Унії 1596 року. Цілком зрозумілим є те, що українські інтелігенти, які належали до православ'я, зображували папство як земне „передпекло”, а служителів католицької церкви звинувачували в розбещеності, дикій сваволі, блудодіянні (Г.Смотрицький). Усі намагання об'єднати католицьку і православну церкву таврувалися як злочинні, підступні й несправедливі.

На думку українських мислителів, людина завжди перебуває в центрі конфлікту добра і зла, а історія перетворюється на арену людських справ і діянь, на боротьбу людських пристрастей, прагнень та інтересів. У творчості гуманістів провіденціалізм і фаталізм відходять на задній план. У полі зору українських мислителів – людське життя і реальні вчинки людей. У самій людині починають цінитися такі якості, як власна гідність, талант, обдарованість, розум, відвага, мужність, військова звитяга. Людина, таким чином, здобула можливість бути учасником історичних подій і впливати на їх хід, спрямовувати їх і змінювати на власний розсуд.

Велике значення надається людському розуму, освіченості, навіть практицизму. У свідомості цього часу формується образ людини активної і успішної, яка не тільки має прихильність Бога, але й сама здатна організувати своє життя. Індивідуальні здібності й власна праця – це ті фактори, які формують особистість. Саме тому в творах українських вчених і літераторів XVI-XVII ст. є не тільки посилання на Біблію, але й на авторитет античної класики й власну спадщину Київської Русі, на приклад життя і діяльності видатних сучасників.

Одним із найважливіших компонентів української педагогіки були ідеї загальної користі для всіх людей, незалежно від належності їх до певного соціального стану чи групи, і загального блага як високої громадянської і людської чесноти. Українська еліта орієнтувала особистість на здійснення суспільно корисної праці, громадських вчинків, на збереження громадянського миру і злагоди в державі, на виховання в собі почуттів любові до Вітчизни (Русі), готовності захистити її в час небезпеки. Приділяючи увагу обговоренню різних аспектів організації повсякденного людського життя, українські гуманісти культивують ідеї патріотизму, високої суспільної активності, вищості загальних інтересів над власними тощо.

Не менш значущим фактом української педагогічної культури XVI-XVII ст. стало те, що національна свідомість і осмислення історичного минулого свого народу була чинником формування на початку XVII ст. нової української еліти з власною культурною та історичною самосвідомістю. При цьому українські автори добре розуміли виховне і пізнавальне значення своїх праць і важливість володіння знаннями для кожної людини. А питання виховання набувають особливо актуального звучання відповідно до тих релігійних і політичних проблем, які доводилося вирішувати українській людині в час культурно-національного відродження XVI-XVII ст. В історії українська еліта черпала сили і натхнення для творення нового морального й культурного ідеалу.

Звернення до епізодів власної історії, трактування їх сприяли вихованню ідеалів громадянського служіння, створювали передумови для формування національної самосвідомості. Можна констатувати також, що творилася традиція історичного виховання особистості. Як і європейські гуманісти, українські автори вважали історію чинником пробудження гордості народу за своє минуле і шляхетне походження, джерелом плекання патріотичних почуттів, любові до Вітчизни.

Патріотизм українських інтелігентів виявлявся в любові до України-Русі, піклуванні й тривозі за її долю, в готовності в будь-який момент стати на її захист і дати відсіч турецько-татарській агресії, що загрожувала існуванню української землі й українського народу. Твори українських гуманістів були сповнені патріотичними почуттями, ідеями громадянського служіння, піднесеністю, пафосом вірності Вітчизні й православній церкві. Все це мало велике значення для формування національної свідомості.

Як і представники західноєвропейської ренесансної думки, українські гуманісти стимулювали формування історичної пам'яті народу, сприяли пробудженню національної свідомості, вихованню патріотичних почуттів, любові до своєї Вітчизни. Найвищою метою для них було формування високої духовності української людини, її моральних християнських якостей.

Підходи інтелектуальної та духовної еліти XVI-XVII ст. до процесу виховання української людини, до розуміння нею свого призначення й сенсу життя, формування в ній почуття патріотизму й національної гідності залишаються актуальними й до сьогодні. У сучасних умовах національне виховання особистості потребує філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, духовного насичення національної виховної системи, розробки концептуальних засад виховання особистості та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції. Без збереження національної культури, мови, мистецтва, утвердження власної національної ідентичності сучасної особистості не може бути.

Список використаних джерел та літератури:

1. Литвинов В. Д. Ренесансний гуманізм в Україні. Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XVI – початку XVII ст. / В. Д. Литвинов. – К. : Вид. С. Павличко „Основи”, 2000. – 472 с.
2. Нічик В. М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні / Нічик В. М., Литвинов В. Д., Стратій Я. М. – К.: Наукова думка, 1991. – 382 с.
3. Проблема людини в українській філософії XVI-XVII ст. / відп. ред. М. В. Кашуба. – Львів : Логос, 1998. – 239 с.
4. Українська література XVII ст. / ред. О. В. Мишанич. – К. : Наукова думка, 1987. – 605 с.
5. Українська поезія: Середина XVII ст. / упоряд. В. І. Крекотень, М. М. Сулима. – К. : Наукова думка, 1992. – 679 с.
6. Українські гуманісти епохи Відродження: Антологія : в 2-х ч. / відп. ред. В. М. Нічик. – К. : Наукова думка ; Вид-во С. Павличко „Основи”, 1995. – Ч. 2. – 431 с.
7. Яковенко Н. М. Українська шляхта з кінця XIV – до середини XVII століття. Волинь і Центральна Україна / Н. М. Яковенко. – К. : Критика, 2008. – 472 с.

Анотація О.В.Гапченко

Идеи морального и патриотического воспитания в украинской педагогической культуре XVI-XVII вв.

Статья посвящена исследованию характера и содержания процесса воспитания личности в украинской педагогической культуре XVI-XVII вв. Акцентируется внимание на том, что одной из главных ее основ было формирование морального, духовного человека с развитым чувством любви к своей родной земле и уважения к национальному духовному наследию. Особенное значение воспитание личности имело в период культурно-национального возрождения XVI-XVII вв.

Ключевые слова: личность, воспитание, патриотизм, культурно-национальное возрождение.

Summary
O.V.Hapchenko

Ideas of Moral and Patriotic Education in the Ukrainian Pedagogical Culture of XVI - XVII Centuries

The article deals with the research of the character and content of the process of education of personality in Ukrainian pedagogical culture of XVI - XVII centuries. Attention is accented on the fact that one of its main bases was forming of moral, spiritual man with the developed sense of love to the native land and respect to national spiritual heritage. The special importance education of personality had during the period of cultural and national revival of XVI - XVII centuries.

Keywords: personality, education, patriotism, cultural and national revival.

Дата надходження статті: „24” лютого 2012 р.

УДК 371.134+373.211.24 (045)

Л.М.ГЛУШОК,
аспірант
(м.Хмельницький)

Особливості практичної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні

У статті порушується проблема практичної підготовки фахівців дошкільної освіти, зокрема підготовки вихователів дітей дошкільного віку з додатковою спеціалізацією „Вчитель англійської мови в дошкільних навчальних закладах і початковій школі” (організаційно-методичні засади, головні завдання та керівництво практичною підготовкою). Висвітлюється важливість позакласної роботи практикантів з англійської мови.

Ключові слова: фахівець дошкільної освіти, реформування освіти, навчальна практика, виробнича (педагогічна) практика з додатковою спеціалізацією.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У зв'язку з реформуванням дошкільної освіти в Україні, яка інтегрує в європейський освітній простір, посилюються вимоги до фахової підготовки педагогічних кадрів, зокрема практичної професійної підготовки, що забезпечить успішне виконання Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (розпорядження Кабінету Міністрів України №629 від 13 квітня 2011 р.) [8] та програми розвитку дітей 5-річного віку „Впевнений старт” [9].

Одним із результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки має стати підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму [3].

Одним із головних завдань постає підготовка фахівця, який би володів достатнім тезаурусом на початковій стадії своєї практичної діяльності й мав належну базу знань для успішної орієнтації у будь-якій ситуації протягом усієї діяльності.

Визначними чинниками успіху молодого спеціаліста мають стати моральна довершеність, глибокі знання, високий рівень інтелектуального розвитку, володіння методами і прийомами самостійної пізнавальної діяльності, прагнення досягти успіху й уміння будувати міжособистісні стосунки [5].

Аналіз досліджень і публікацій... У сучасних наукових дослідженнях велика увага приділяється проблемам педагогічної практики (Л.В.Артемюва, Л.В.Борикова, Л.М.Волубуєва, П.Є.Решетніков, Н.В.Казакова, Г.М.Коджаспірова, Л.А.Машкіна, Л.І.Павлова, В.Т.Чепиков, Г.О.Шулдик, В.І.Шулдик та ін.). Практика допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для майбутнього фахівця предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення й прийняття практичних рішень. Аналіз такої діяльності дає практиканту можливість усвідомити труднощі, які виникають у нього в роботі, й знайти грамотні шляхи їх подолання [7].

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення організаційно-методичних засад, завдань та керівництва практичною підготовкою майбутнього фахівця дошкільної освіти, зокрема вихователя дітей дошкільного віку з додатковою спеціалізацією „Вчитель англійської мови в дошкільних навчальних закладах і початковій школі”.

Виклад основного матеріалу... Реформування дошкільної ланки в Україні є одним із пріоритетів нинішнього уряду. Це засвідчує ряд державних документів про розвиток дошкільної освіти, проведення I Всеукраїнського з'їзду педагогічних працівників дошкільної освіти (5 листопада 2010

року в м. Києві), створення Всеукраїнської громадської організації „Асоціація працівників дошкільної освіти”, яка 25 жовтня 2011 року набула офіційного статусу.

Для втілення Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти до 2017 року уряд нашої країни передбачає фінансування у розмірі 5026,44 млн. гривень, у тому числі 2,53 млн. – за рахунок державного бюджету, 5023,1 млн. – за рахунок місцевих бюджетів, 0,81 млн. гривень – за рахунок інших коштів і буде уточнюватися щороку під час складання проекту Державного бюджету України та місцевих бюджетів на відповідний рік у межах видатків, представлених головному розпорядникові бюджетних коштів, відповідальному за виконання завдань і заходів Програми [8].

Дана Програма буде направлена на розв'язання проблем щодо створення належних умов для функціонування, збереження та розширення мережі дошкільних навчальних закладів; оновлення змісту дошкільної освіти відповідно до суспільних запитів та потреб інноваційного розвитку науки; впровадження сучасних засобів розвитку, навчання та виховання; забезпечення підготовки і видання навчально-методичної літератури; удосконалення механізму моніторингу якості дошкільної освіти, забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів.

Серед головних завдань Програми слід було б виділити такі, реалізація яких потребує належно підготовлених фахівців та досвідчених кадрів:

- вивільнення орендованих приміщень дошкільних навчальних закладів (лист Міністерства освіти і науки України від 13.05.2010 №1/9-316 „Про використання приміщень дошкільних навчальних закладів”);

- продовження роботи по відкриттю додаткових груп для організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку на базі дошкільних закладів та інших приміщень (лист Міністерства від 04.10.2007 №1/9-583 „Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади”);

- встановлення гнучкого режиму роботи дошкільних навчальних закладів, який передбачає організацію роботи чергових груп у вихідні та неробочі дні п.4 ст. 11 Закону України „Про дошкільну освіту”;

- поширення практики організації груп короткотривалого перебування та зарахування в дошкільні навчальні заклади дітей з короткотривалим перебуванням в групі повного дня (лист Міністерства від 17.08.2005 № 1/9-431 „Про організацію короткотривалого перебування дітей у дошкільних навчальних закладах”);

- створення у сільській місцевості, де відсутні приміщення дитячих садків, навчально-виховних комплексів;

- створення консультативних пунктів, центрів роботи з батьками, ресурсних центрів професійного консультування на базі дошкільних навчальних закладів, шкіл, управлінь освіти інших установ, де б вони могли отримати кваліфіковану консультацію педагогів та інших спеціалістів з питань виховання та навчання дітей удома тощо;

- розробка та запровадження медіа-освіти, створення інформаційних дошкільних програм, зокрема „Електронної пошти для батьків” з питань розвитку дітей п'ятирічного віку;

- активізація роботи щодо здійснення соціально-педагогічного патронату дітей, які не мають можливості відвідувати дошкільні навчальні заклади із-за їх відсутності, стану здоров'я дітей тощо (лист міністерства від 17.12.2008 № 1/9 -811 „Про здійснення соціально-педагогічного патронату”);

- сприяння створенню базових дошкільних навчальних закладів по роботі з дітьми старшого дошкільного віку;

- організація роботи експериментальних майданчиків з питань здобуття дітьми п'ятирічного віку дошкільної освіти відповідно до вимог чинного законодавства [8].

Одним із кроків забезпечення реформування дошкільної освіти є покращення рівня підготовки майбутніх фахівців цього освітнього напрямку. Як відомо, практичній підготовці фахівців у всьому світі приділяють велику увагу.

Так, у 2008-2009 роках австралійський уряд виділив 18 млн. австралійських доларів на виконання „Програми покращення практичного компоненту педагогічної освіти”, яка дала можливість підвищити якість педагогічної освіти. Кошти навчальними закладами були витрачені на покращення педагогічної практики, зокрема на її організацію та управління нею; партнерство зі школами; практику студентів під час навчання і зв'язки шкіл з кампусами; підтримку студентів, які почали працювати в сільській місцевості, віддалених районах та в общинах корінних жителів Австралії [10].

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії практичній підготовці фахівця дошкільної освіти приділяється належна увага. Так, на освітньо-кваліфікаційному рівні „бакалавр” (база „молодшого спеціаліста”) протягом дворічного навчання студенти мають дослідницько-діагностичну практику у 2 та 3 семестрах, яка триває по 1 тижню; психолого-педагогічну практику (3 тижні у 2 семестрі); переддипломну практику (3 тижні у 2 семестрі). Саме ці види практики сприяють якісному написанню дипломних робіт.

На освітньо-кваліфікаційному рівні „молодший спеціаліст” студенти проходять навчальну практику (практика з природознавства у 4 семестрі 1 тиждень; підготовка до літньої практики у 6 семестрі 1 тиждень) та виробничу (педагогічну) практику:

- вступ у спеціальність – 3 год на тиждень (3 семестр);
- спостереження і пробна практика в дошкільних навчальних закладах – 3 год на тиждень (4 семестр); 5 год на тиждень (5 семестр); 4 год на тиждень (6 семестр); 3 год на тиждень (7 семестр);
- практика з додаткової спеціалізації – 2 год на тиждень (7 семестр);
- літня практика в ДНЗ – 3 тижні (6 семестр);
- переддипломна практика – 7 тижнів (8 семестр).

На освітньо-кваліфікаційному рівні „магістр” здійснюється практична підготовка до викладацької діяльності в процесі виробничої та асистентської практики.

Асистентська практика у вищому педагогічному навчальному закладі носить характер переддипломної і безпосередньо виводить магістрантів на отримання кваліфікації „Викладач дошкільної педагогіки та фахових методик”, „Викладач педагогіки” та ін. На асистентську практику відводиться 3 тижні у II півріччі. Зміст роботи асистентів-практикантів здійснюється за такими напрямками: навчальна робота, організація виховної роботи зі студентами, науково-методична робота.

Практиканти проводять 10 навчальних занять з педагогіки, психології та фахових методик, проводять 1 – 2 виховних заходи за планами кураторів груп, беруть участь в одній з форм методичної роботи викладача вузу [6].

Для практичної підготовки вихователя дітей дошкільного віку з додатковою спеціалізацією „Вчитель англійської мови в дошкільних навчальних закладах та початкових класах” у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії створено всі умови, тому що сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її до європейського та світового освітнього простору зумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування.

Навчання іноземної мови є обов'язковим, але бажаним компонентом дошкільної освіти. Таке навчання є важливим засобом гармонійного розвитку особистості, формування її життєвої компетенції. Побудований правильно з дидактичної та лінгвістичної точок зору процес навчання сприяє реалізації змісту всіх сфер життєдіяльності дітей, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти („Я сам”, „Люди”, „Культура”, „Природа”), і має самостійне освітнє значення. Діти, які в дошкільному віці один-два роки залучалися до вивчення іноземної мови, за умови, що навчання організовувалося методично правильно, більш успішно навчаються у школі, краще засвоюють курс будь-якої іноземної мови.

Основною метою навчання іноземної мови в дошкільному віці є формування у дитини елементарних навичок спілкування цією мовою. Програмою розвитку дитини „Я у Світі” окреслено зміст іншомовної мовленнєвої та соціокультурної компетентності дитини по завершенні дошкільного періоду. Зусилля вчителя англійської мови у дошкільному закладі спрямовані перш за все на розвиток навичок розуміння англійської мови, формування у дитини фонетичної сторони англійського мовлення, розвиток навичок говоріння, формування позитивного ставлення до англійської мови, сприйняття її як ще одного засобу спілкування [2].

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання – сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Майбутній учитель англійської мови в контексті комунікативної спрямованості навчання повинен володіти основними практичними вміннями та навичками проведення занять з англійської мови в ДНЗ і уроків англійської мови у початковій школі. Саме переддипломна педагогічна практика з додаткової спеціальності „Вчитель англійської мови в ДНЗ та початковій школі” є важливим компонентом професійної підготовки майбутнього педагога. Вона дає йому можливість застосувати теоретичні знання на практиці, активізує його пізнавальну діяльність, мотивує до вивчення реального стану викладання англійської мови в ДНЗ та у початковій школі, допомагає знаходити спільну мову з колегами та вихованцями, навчає коректному веденню необхідної документації.

Переддипломна педагогічна практика з додаткової спеціалізації „Вчитель англійської мови в ДНЗ та початковій школі” є важливим компонентом професійної підготовки майбутнього педагога, є логічним завершенням професійної підготовки вчителя у навчальному закладі, сприяє удосконаленню всієї системи методичної підготовки, розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх фахівців, їх ерудиції, вихованню у них подальшої активності та самостійності в набутті професійних, перцептивних, проєктувальних, адаптивних, організаційних і пізнавальних умінь. Практика сприяє формуванню особистого стилю викладання, об'єктивній оцінці своїх можливостей, застосуванню різноманітних методів та прийомів навчання, сучасних педагогічних технологій.

Теоретичні заняття та моделювання уроків і занять не дають повного уявлення про проблеми організаційного характеру, які властиві процесу викладання англійської мови у ДНЗ та початковій школі. Лише в садочку та школі в максимально наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності студенти можуть ознайомитися із розкладом занять та уроків, кабінетами англійської мови та їх матеріальним забезпеченням, переходом учнів з аудиторії в аудиторію, поділом навантаження між учителями початкових класів та англійської мови. Практиканти при проходженні цього виду педагогічної практики спостерігають, готують і проводять не лише уроки та заняття англійської мови в дитсадку та у початковій школі, а й позакласні заходи, ранки та інсценізації казок, факультативні заняття, ведуть гурток англійської мови. Неухильне дотримання усіх запропонованих напрямів роботи практикантом дозволяє вивести його педагогічну діяльність на вищий рівень та охопити усе коло завдань, які стоять перед сучасним учителем англійської мови в ДНЗ та у початковій школі.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови переддипломна педагогічна практика з додатковою спеціалізацією є ланкою, яка поєднує теоретичні знання, набуті в академії, з практичним застосуванням, сприяє підготовці фахівця, спроможного самостійно реалізовувати освітні та виховні завдання в процесі здійснення педагогічної і організаційно-керівної діяльності в освіті на посаді вчителя англійської мови в ДНЗ, в початкових класах загальноосвітніх шкіл та школах нового типу.

Під час переддипломної педагогічної практики створюються всі необхідні умови як для практичної реалізації всіх знань умінь та навичок студентів, набутих з психолого-педагогічних, мовних, країно- та суспільствознавчих предметів, так і для розвитку індивідуальних, педагогічних, творчих здібностей кожного з них та для професійного росту і вдосконалення особистості майбутнього вчителя.

Метою переддипломної педагогічної практики з додатковою спеціалізацією є розвиток у студентів умінь здійснювати діяльність з навчання іноземної мови в ДНЗ та у початкових навчальних закладах освіти на базі сформованої у них іншомовної компетенції та знань з методики, педагогіки та психології; забезпечення ефективного пізнання студентами закономірностей та особливостей іншомовної професійної діяльності та оволодіння способами її організації; вміння вирішувати конкретні методичні та мовні завдання; виховання у студентів потреби систематично розширювати та поглиблювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Зміст переддипломної педагогічної практики із додатковою спеціалізацією „Вчитель англійської мови у в ДНЗ та початковій школі” включає:

- ознайомлення з дошкільним навчальним закладом, школою, учителями початкових класів, учителями англійської мови у початковій школі та у ДНЗ, навчальними планами, досвідом роботи вчителів англійської мови;
- відвідування, спостереження та наступний аналіз занять, уроків та позакласних заходів іноземною мовою;
- планування навчально-виховного процесу та проведення уроків, занять і позакласних заходів іноземною мовою;
- участь у роботі методичного об'єднання вчителів іноземної мови (у школі);
- підготовку наочного і дидактичного матеріалів;
- опанування вміннями і навичками з питань підготовки та проведення позакласної роботи з іноземної мови (позакласні заходи малих форм: ранки, інсценізації казок, клуби іноземної мови, тижні іноземної мови, вечори та бесіди іноземною мовою, вікторини та конкурси стіннівок, зустрічі та концерти);
- узагальнення досвіду роботи вчителів іноземної мови та викладання іноземної мови в певній школі чи садочку;
- опрацювання наукової літератури; вивчення досвіду проведення наукових спостережень, тестування, бесід.

Переддипломна педагогічна практика з додатковою спеціалізацією „Вчитель англійської мови у ДНЗ та у початковій школі” проводиться на 4 курсі у VIII семестрі протягом одного тижня на базі дитячих навчальних закладів та протягом ще одного тижня на базі різних типів загальноосвітніх шкіл міста Хмельницького та області, котрі відповідають вимогам програми практики: загальноосвітні школи (державна, приватні), навчально-виховні об'єднання, навчально-виховні комплекси, гімназії, ліцеї, колеґіуми, які мають необхідну навчально-матеріальну і методичну бази та кваліфіковані педагогічні кадри. Студенти можуть самостійно обрати місце для проходження переддипломної педагогічної практики.

Перші п'ять тижнів студент проводить заняття з англійської мови згідно з розкладом у закріпленій за ним групі дошкільного навчального закладу.

Протягом шостого тижня студент-практикант працює на посаді вчителя англійської мови в ДНЗ відповідно до розкладу закріпленого за ним вчителя англійської мови. Студент проводить в день не менше 3 занять з англійської мови та один позакласний захід.

Протягом останнього 7 тижня студент-практикант працює на посаді вчителя англійської мови у початковій школі згідно з розкладом закріпленого за ним вчителя англійської мови. Студент проводить в день не менше 3 уроків англійської мови та позакласний захід.

Керують переддипломною педагогічною практикою студентів досвідчені викладачі академії, учителі англійської мови в початкових класах, учителі англійської мови в ДНЗ.

Перед початком практики проводиться підготовча робота: консультації, настановча конференція.

Студент працює під керівництвом вчителя англійської мови у ДНЗ та вчителя англійської мови в початковій школі і виконує його вказівки; ознайомлюється з планами, навчально-методичними посібниками і системою викладання англійської мови у ДНЗ та початковій школі; складає індивідуальний план проведення педагогічної практики у ДНЗ та початковій школі і виконує його; проводить, спостерігає та аналізує заняття з англійської мови, виховні заходи з англійської мови; розробляє наочність і дидактичні матеріали та використовує їх при проведенні занять; складає конспекти занять, затверджує їх у вчителя англійської мови та проводить їх; веде щоденник педагогічної практики, дає його на перевірку керівнику практики; вивчає досвід вчителя англійської мови в ДНЗ та початковій школі.

Під час переддипломної педагогічної практики з додаткової спеціалізації практиканти повинні:

- провести не менше 15 пробних уроків з англійської мови в ДНЗ;
- провести не менше 15 пробних уроків з англійської мови в початкових класах;
- провести 2 залікових заняття і 1 заліковий позакласний захід з англійської мови в ДНЗ;
- провести 2 залікових уроки і 1 заліковий позакласний захід з англійської мови в початкових класах;
- вести щоденник спостережень за організацією навчально-виховного процесу в ДНЗ та у початкових класах.

Підсумки практики обговорюються в школах на засіданні методичного об'єднання вчителів англійської мови, в академії – на засіданні кафедри іноземних мов та на підсумковій конференції.

За підсумками переддипломної педагогічної практики студенту виставляються оцінки в двох характеристиках (одна характеристика – на посаді вчителя англійської мови в ДНЗ; друга характеристика – на посаді вчителя англійської мови в початковій школі). Оцінювання педагогічної практики в цілому здійснюється за розробленою у навчальному закладі шкалою [1].

До прикладу, студенти-старшокурсники у Великій Британії повинні провести дві третини навчального часу у двох різних школах, працюючи у різних класах. У педагогічних коледжах практика триває 14 тижнів. По закінченні коледжу студенти проходять річне стажування за місцем роботи для завершення освіти, що слід було б запровадити і у нас.

В університетах Австралії у магістрів викладання (раннє дитинство) педагогічна практика у другому семестрі триває 20 днів, у третьому семестрі – 35 днів. Як і в Україні, за результатами роботи у школі практиканти готують портфоліо з педагогічної практики.

З метою поліпшення якості педагогічного процесу та реалізації варіативного змісту дошкільної освіти можна використовувати вихователям дітей дошкільного віку ряд цікавих авторських програм, які схвалені комісією з дошкільної освіти і науки України, зокрема „Англійська мова для дітей дошкільного віку” Т.М.Шкваріної [4].

Висновки... Отже, на сучасному етапі реформування дошкільної освіти практична підготовка фахівців дошкільної освіти набуває особливого значення, вона формує і розвиває професійні уміння та навички педагогічної діяльності, виступає необхідним компонентом професійного становлення майбутнього фахівця. Головне, щоб на педагогічну ниву йшли працювати кращі випускники педагогічних навчальних закладів.

Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми. Подальшого дослідження потребує, наприклад, використання студентами інноваційних методик навчання іноземній мові.

Список використаних джерел та літератури:

1. Глушок Л. М. Переддипломна педагогічна практика із додаткової спеціалізації „Вчитель англійської мови в ДНЗ і початковій школі” : метод. реком. / Л. М. Глушок. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2012. – 64 с.
2. Базова програма розвитку дошкільника „Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – [3-тє вид., вип.]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
3. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [Електронний ресурс] / Офіційний вісник. – 2011. – №45. – С. 84–101. – Режим доступу : <http://ovu.com.ua/articles/10987-prozatverdzhennya-derzhavnoyi-tsilovoyi-sotsialno>.
4. Інструктивно-методичний лист „Про роботу дошкільних навчальних закладів у 2011-2012 н. р” № 1/9-482 від 20. 06. 11. [Електронний ресурс] // Міністерство освіти та науки, молоді та спорту України. – Київ. – 2011. – Режим доступу : http://rvo-kolomak.ucoz.ua/Nakazi_MON/roboata_dnz.htm.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – 490 с.

6. Машкіна Л. А. Підготовка слухачів магістратури до викладацької діяльності в процесі практики / Л. А. Машкіна // Шості педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: професійна підготовка кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – С. 90–91.

7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

8. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державна цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року” № 629 від 13 квітня 2011 року [Електронний ресурс] // Міністерство освіти та науки, молоді та спорту України. – Київ. – 2011. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/doshkilna-osvita/148-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/doshkilna-osvita/6083>.

9. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку „Впевнений старт” (для дітей 5-річного віку) [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Київ. – 2010. – Режим доступу : http://www.upk.org.ua/load/zakonodatelnueakty/programa_rozvitku_ditej_starshogo_doshkilnogo_viku.

10. Quality Teaching. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.deewr.gov.au/Schooling/QualityTeaching/professionalexperience/Pages/>.

Анотація

Л.Н.Глушок

Особенности практической подготовки специалистов дошкольного образования в Украине

В статті піднімається проблема практичної підготовки спеціалістів дошкільного образования, в частности підготовки вчителів дітей дошкільного віку з додатковою спеціалізацією „Учитель англійського мови в дошкільних навчальних закладах і в початкових класах” (організаційно-методическі основи, головні завдання і керівництво практичної підготовки). Виявляється важливість позаурочної роботи практикантів по англійському мови.

Ключевые слова: спеціаліст дошкільного образования, реформування дошкільного образования, навчальна практика, виробнича (педагогічна) практика з додатковою спеціалізацією.

Summary

L.M.Glushok

Peculiarities of Practical Training of Childcare Workers at the Institutions of Higher Education in Ukraine

The article deals with the problems of the childcare workers practical training and educators of the children of preschool age with additional specialization „Teacher of English in the kindergartens and primary schools” in particular (organizational and methodological bases, main tasks and guidance of the practical training). The significance of out-of-school activities is covered in the article.

Key words: childcare workers, preschool education reforming, educational practice, teaching practice with additional specialization.

Дата надходження статті: „27” лютого 2012 р.

УДК 378.147

Р.М.ГОРБАТЮК,
доктор педагогічних наук
(м. Тернопіль)

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій

У статті обґрунтовано підготовку майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Розроблено модель для корекції робочих програм загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін, різних форм навчальної діяльності з урахуванням професійної спрямованості фахівців. Визначено дидактичні умови підготовки студентів до використання ІКТ у професійній діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інженер-педагог, інформатизація, освіта, навчання, модель, дидактичні умови.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інформатизація і комп'ютеризація освіти передбачає й каталізує загальні процеси розвитку суспільства і освіти. При цьому суттєвих специфічних рис набувають основні складові освітніх систем: зміст освіти, методи, засоби і технології навчання (інформаційні, матеріально-технічні, енергетичні). Суттєвих змін потребують і набувають системи управління, а також законодавче, нормативно-правове забезпечення процесу інформатизації освіти [1, с.94].

Нормативно-правова база інформатизації освіти, яку складають закони України „Про освіту”, „Про національну програму інформатизації”, „Про Концепцію національної програми інформатизації України”, є визначальною в реформуванні вітчизняної освіти.

Згідно з „Національною доктриною розвитку освіти України” система освіти повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні і впровадженні новітніх наукомістких та інформаційних технологій (ІТ) [2]. Тому для повноцінного розвитку вітчизняних ВНЗ, їх інтеграції у світове наукове співтовариство, потрібно комплексно вирішувати проблему інформатизації освітньої галузі, враховуючи множинність напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [3].

Аналіз досліджень і публікацій... Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. Чимало наукових досліджень присвячено шляхам застосування ІКТ у професійній освіті, дистанційному навчанні, дослідженню впливу інформаційних технологій на формування професійної компетентності студентів. Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців у досліджуваному форматі займаються В.Биков, А.Верлань, Р.Гуревич, М.Жалдак, О.Коваленко, А.Мелецінек, А.Сейтешев та ін.

Праці названих вище авторів сприяли накопиченню і систематизації знань, узагальненню досвіду практичної підготовки студентів. Проте в них недостатньо висвітлено проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розробка моделі та визначення дидактичних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу... Одним із головних напрямів і завдань комп'ютеризації вищої школи є розробка та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. З використанням комп'ютерної техніки як засобу навчання, пов'язані перспективи щодо підвищення його ефективності. Однак аналіз застосування комп'ютерних засобів навчання у ВНЗ України показує, що комп'ютер як дидактичний засіб навчання використовується переважно для навчання інформатики і лише епізодично під час вивчення інших дисциплін.

Ми виходимо з того, що професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ – це процес формування комплексу якостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації в майбутній професійній діяльності до використання ІКТ.

Спираючись на аналіз проблеми в теорії і практиці вважаємо, що підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ в професійній діяльності повинна розглядатися як цілісне утворення особистості, що включає в себе:

- усвідомлення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті;
- інтерес і потреби в здійсненні діяльності з використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- визначені здібності, які допомагають досягненню позитивних результатів;
- наявність необхідного обсягу загальних і спеціальних знань, і сформованих на достатньому рівні професійно-педагогічних умінь і навичок.

Оскільки основу професійної підготовки складають методичні знання і практичні вміння, то структура професійної підготовки майбутнього інженера-педагога до використання ІКТ може бути представлена пізнавальним, особистісним і діяльнісним компонентами.

Основою пізнавального компонента професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ є система знань про використання ІКТ в процесі вивчення методики викладання навчального предмета як науки. Пізнавальний компонент професійної підготовки проявляється у студентів через методичну компетентність, ерудицію і методичний кругозір.

Особистісний компонент – це особистісна позиція майбутнього інженера-педагога до використання ІКТ, його професійні знання і вміння, тобто особистості як професіонала, особистості в цілості.

Діяльнісний компонент складають уміння реалізувати існуючі методики у педагогічній діяльності на основі використання ІКТ на високому рівні професіоналізму, досягаючи ефективності результатів праці, а також уміння модифікувати, удосконалити, адаптувати методики, прийоми, методи, засоби, форми навчання предмета, виходячи з професійних інтересів і конкретних умов, у яких протікає навчальний процес.

Це дає підстави стверджувати, що для ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до активного використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності необхідно модернізувати існуючі форми організації навчального процесу, методи та дидактичні принципи, а також розробляти нові.

Застосування ІКТ докорінно змінює роль і місце педагога й студента у навчальному процесі. У такій моделі викладач перестає бути „ретранслятором” знань, а є співтворцем сучасних, позбавлених повчальності і проповідництва, технологій навчання. Більш того, уже з'явився новий напрям

діяльності – розроблення ІКТ навчання і програмно-методичних навчальних комплексів, що базуються на широкому застосуванні інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів і віртуальних педагогічних технологій, які дають змогу суттєво підвищити рівень методичного забезпечення освітнього процесу, відкривають нові можливості для підвищення якості навчання [1, с.95].

Процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ не може мати стійкого характеру, оскільки сучасні інформаційно-комунікаційні технології постійно вдосконалюються, розширюється сфера їх застосування в навчальному процесі. З огляду на це, студента потрібно не тільки навчити використовувати ІКТ в конкретних навчальних цілях, а дати йому сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечать самостійне набуття нових знань, умінь і навичок, що відповідають відповідному рівню розвитку процесу інформатизації освіти.

Під змістом підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ розуміємо систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах інформатизації освіти. Основні напрями підготовки студентів до використання ІКТ в майбутній професійній діяльності представлено на рис. 1.



Рис. 1. Основні напрями підготовки студентів до використання ІКТ

Розроблений нами концептуальний підхід до вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті в умовах інформатизації освіти передбачає:

- цілісність системи професійної підготовки до використання ІКТ, що спирається на модель професійної педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога;
- формування професійних компетентностей майбутнього інженера-педагога в умовах інформатизації освіти;
- реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студентів;
- спрямованість на індивідуальний і творчий потенціал особистості студентів;
- орієнтацію на інноваційні процеси;
- інтеграцію, взаємозв'язок психолого-педагогічних і методичних знань і вмінь;
- мобільність студентів в умовах інформатизації освіти.

Результати наукових досліджень, набутий досвід роботи у педагогічному університеті, дозволили виявити низку пріоритетних завдань, які потребують вирішення:

- розробка лекційних, практичних і лабораторних занять з методики викладання професійно-практичних дисциплін з метою їх комп'ютерної орієнтації;
- розробка інтегрованих спецкурсів і спецсеминарів, присвячених проблемам використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні;
- розробка, апробація, впровадження навчальних програмних засобів, що підтримують заняття методичного циклу;
- використання рівневої і профільної диференціації в безперервній комп'ютерно-орієнтованій підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

З огляду на це, підготовку інженерів-педагогів до використання ІКТ у навчальному процесі можна умовно розділити на три етапи:

- пропедевтичний – пов'язаний з освітньою підготовкою студента, розвитком його мислення, ідейним становленням;

– загальнопрофесійний – передбачає загальну педагогічну підготовку і формування інформаційної культури студента;

– спеціальний – враховує специфіку кожної інженерно-педагогічної спеціальності. Цей етап охоплює передвипускний і випускний курси. Професійно-практичні предмети, науково-дослідна робота студентів, сприяють глибокому творчому оволодінню знаннями і вміннями з використання ІКТ як засобу навчання.

Таким чином, підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання сучасних ІКТ – тривалий процес, а відповідні цьому рівню знання, вміння і навички мають дещо умовні межі.

Професіоналізм інженера-педагога повинен базуватися на відповідній фундаментальній і фаховій підготовці, системному мисленні, ефективних методах обґрунтування рішень і вибору стратегій, організаційних здібностях. Сьогодні ми повинні готувати фахівця, який володіє професійними компетентностями, необхідними йому вже „завтра”. Такий рівень підготовки студентів є визначальним для проектування змісту професійної освіти.

Враховуючи, що наше дослідження, пов'язане з використанням ІКТ у навчальному процесі, поєднує принципи загальної теорії навчання з можливостями комп'ютерної техніки, пропонуємо систему принципів підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання сучасних ІКТ у професійній діяльності.

Принцип гуманізації та гуманітаризації навчального процесу. Під час реалізації цього принципу найбільше проявляється спрямованість до особистості суб'єктів педагогічної взаємодії, розширення їх участі та співпраці у ньому. Сучасні технічні засоби навчання активізують діяльність викладача і студентів. Традиційна система „викладач-студент” замінюється системами „студент-комп'ютер” і „викладач-комп'ютер-студент”.

Принцип науковості і практичної значущості реалізується тоді, коли за допомогою ІКТ передаються усталені в науці теоретичні знання, практичні навички і вміння, демонструються найістотніші ознаки і властивості професійно-теоретичних і професійно-практичних дисциплін у доступній для студентів формі, що забезпечує додаткову мотивацію до навчання.

Принцип доступності полягає у відповідності змісту, методів, способів і прийомів викладу матеріалу індивідуальним здібностям студентів. Інформаційно-комунікаційні технології у цьому випадку є оригінальним інструментом засвоєння навчального матеріалу.

Принцип цілісного підходу до формування професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів полягає в тому, що знання засвоюються як практично пережитий досвід. Комп'ютер та інші технічні засоби повинні сприяти осмисленню знань, діяльнісному підходу до навчального процесу. Значущість знань усвідомлюється під час педагогічного тренінгу, що є невід'ємною частиною кожного заняття, де моделюються педагогічні ситуації за допомогою комп'ютерів і забезпечується перехід знань в уміння.

Принцип зв'язку з життям. ІКТ допомагають створювати моделі, що імітують явища або ситуації з оточуючого світу.

Принцип розвивального і виховного характеру передбачає не тільки формування знань і вмінь із використання ІКТ, а й орієнтує студента на найближчі перспективи розвитку науки, виховує його моральні й етичні якості.

Принцип систематичності є дидактично і методично обґрунтованою логічною послідовністю викладу навчального матеріалу. Використання ІКТ у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів сприяє підвищенню результативності принципів свідомості, активності тощо.

Принципи свідомості, активності і самодіяльності характеризують творчу особистість майбутнього інженера-педагога. Із використанням ІКТ можна, практично, кожне заняття зробити проблемним, що відповідає найвищим інтересам освітньої практики у ВНЗ.

Принцип наочності є основоположним принципом дидактики. З точки зору психології, приблизно 70-90 % навчальної інформації засвоюється студентами через візуально-зоровий апарат.

Принцип активної комунікації полягає в розробленні комп'ютерних завдань, спрямованих на стимулювання активності студентів: проведення рольових ігор, змагань; імітація ситуацій, наближених до майбутньої професійної діяльності; обговорення демонстрованих фрагментів діяльності; підключення студентів до організації занять.

Принцип інтерактивності відображає різні види педагогічної комунікації, що включають не тільки контакти студентів із викладачами, опосередковані засобами ІКТ, а й студентів між собою.

Принцип ідентифікації передбачає контроль за самостійним навчанням студентів. Ідентифікація студентів є необхідною складовою навчального процесу. Проконтролювати самостійне виконання тестів, рефератів та інших видів діяльності студентів можна за допомогою засобів ІКТ.

Принцип педагогічної доцільності застосування засобів ІКТ є провідним в комп'ютерній дидактиці і вимагає зваженої педагогічної оцінки кожного етапу проектування, створення та організації навчального процесу.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці інженера-педагога потребує введення у навчальний процес тих технологій, які гарантують його якість; відповідність методики професійного навчання загальній стратегії проведення заняття; чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання ІКТ; врахування того, що введення в комплект засобів ІКТ вимагає перегляду всіх компонентів системи та зміни загальної методики навчання; забезпечення високого рівня індивідуалізації навчання [4].

До якостей інженера-педагога, які є визначальними або формуються в процесі професійної підготовки, ми відносимо оволодіння значними обсягами інформації, одержаної за допомогою комп'ютерних засобів (Інтернет, електронна пошта та ін.); саморозвиток та самовдосконалення в аспекті психолого-педагогічної та фахової підготовки; здатність самостійно вивчати спеціальну літературу комп'ютерного характеру; розвинуте мислення; володіння комп'ютерною й інформаційною культурою; здатність до планування та організації навчальної діяльності; здійснення самоконтролю та самоаналізу; позитивне ставлення до вивчення загальноосвітніх і професійно орієнтованих дисциплін.

Застосування сучасних ІКТ у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів дало можливість викладачу підвищити інтерес студентів до навчального матеріалу. Вивчення низки дисциплін із використанням комп'ютерної техніки сприяло, по-перше, формуванню інформаційної культури інженерів-педагогів, оскільки комп'ютерні знання, отримані студентами на заняттях із професійно-практичних дисциплін, розширюються, поглиблюються та знаходять практичне, конкретне застосування [5]; по-друге, застосування комп'ютерної техніки в комплексі з іншими засобами дозволило покращити сприйняття, осмислення та запам'ятовування навчальної інформації, здійснювати диференційований підхід до студентів, організувати їх індивідуальне навчання. Це сприяє залученню всіх студентів до навчального процесу, що позитивно вплинуло на мотивацію навчання й відповідно, якісні характеристики їх діяльності.

Обґрунтування дидактичної системи професійної підготовки інженерів-педагогів дозволило узагальнити отриманий результат, основою якого є професійні компетентності (знання, уміння та навички, здібності, набутий досвід особистості), які утворюються на базі засвоєних раніше психолого-педагогічних знань і сформованих фахових навичок і вмінь. Результатом професійної підготовки інженерів-педагогів має бути кваліфікований фахівець у галузі сучасних ІКТ, який володіє ґрунтовними професійними компетентностями і здатен до творчої, активної професійної діяльності.

Розроблена модель (рис. 2) була використана для корекції робочих програм загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін, різних форм навчальної діяльності з врахуванням їх професійної спрямованості. На основі моделі акцентуємо увагу на викладанні тих педагогічних понять і категорій, які несуть у собі найбільше фактичне фахове навантаження.

Робота над моделлю професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є винятковою потребою, оскільки практично вже сьогодні її можна ефективно використовувати для формування нового змісту освіти, навчальних планів, програм, у написанні підручників та інших навчальних книг, в розробці інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Отримані результати нашого дослідження дозволили визначити дидактичні умови підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ у професійній діяльності:

- актуалізація суб'єктивної позиції;
- гнучкість управління і самоуправління;
- модульна технологія структурування навчального матеріалу.

Ми переконані в тому, що лише в сукупності дидактичні умови матимуть найбільший ефект у підготовці майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ у професійній діяльності.

Висновки... Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій – процес формування комплексу властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації в майбутній професійній діяльності до використання ІКТ.

Для ефективної підготовки інженерів-педагогів потрібно не тільки модернізувати існуючі форми організації навчального процесу, методи і дидактичні принципи, а також розробляти нові. Студенти повинні вміти використовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності на основі сукупності знань, умінь і навичок, які відповідають рівню розвитку процесу інформатизації освіти.

Викладене вище зумовлює необхідність дослідження ефективності запропонованої дидактичної системи професійної підготовки інженерів-педагогів у процесі вивчення професійно-теоретичних і професійно-практичних дисциплін.

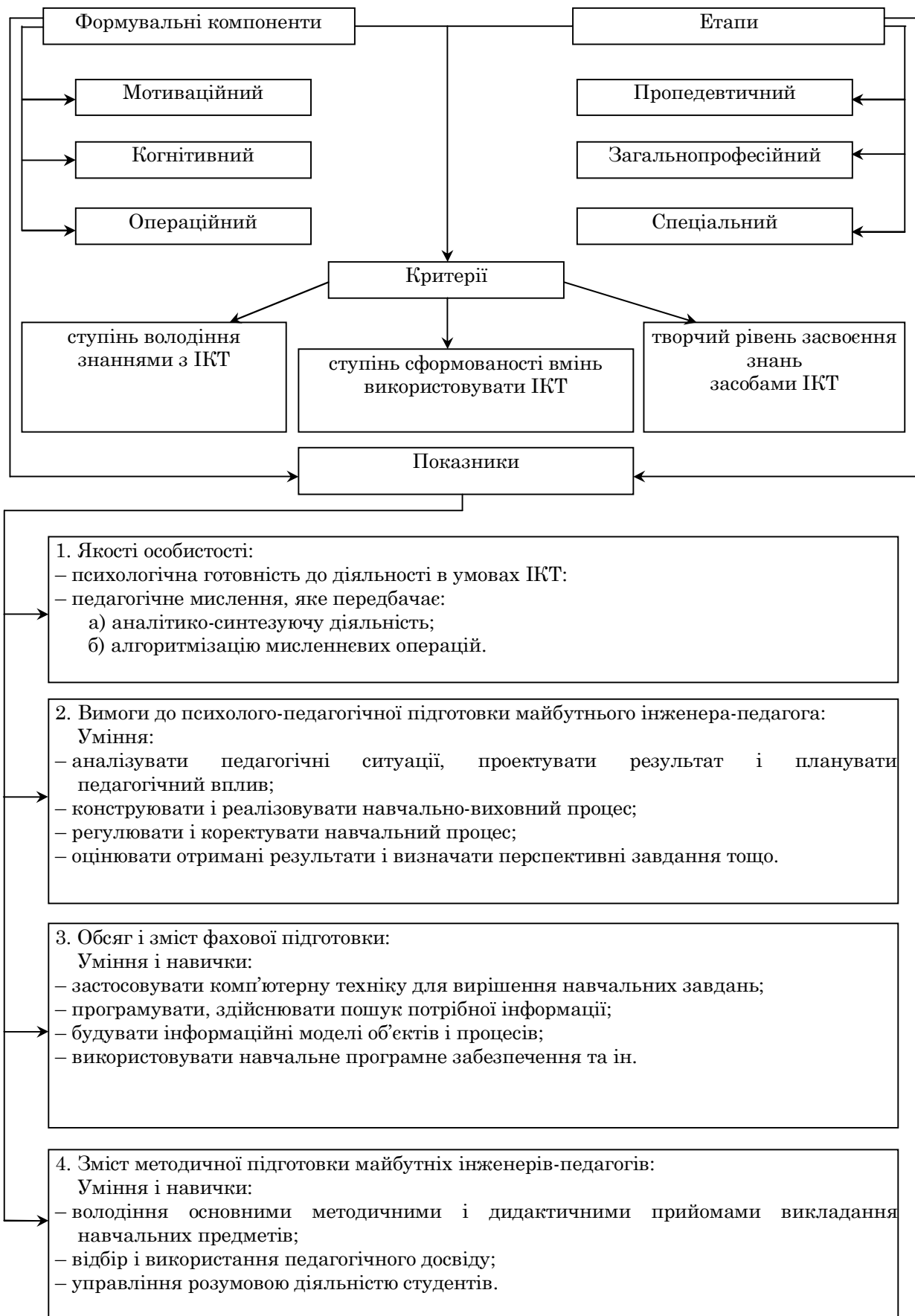


Рис. 2. Модель професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання ІКТ

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеенко Т. Ф. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеенко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл, І. Д. Бех та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 342 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (329). – 24 с.

3. Закон України „Про освіту” № 1060-ХІІ, із змінами від 19 грудня 2006 р. : за станом на 1 берез. 2008 р. [Електронний ресурс] / Верховна рада України // Освітній портал. – Режим доступу до порталу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Горбатюк Р. М. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності / Р. М. Горбатюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ ; Вінниця, 2008. – Вип. 18. – С. 315–321.

Анотація

Р.М.Горбатюк

Подготовка будущих инженеров-педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий

В статье обосновано подготовку будущих инженеров-педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий. Разработана модель для коррекции рабочих программ общеобразовательных и профессионально-ориентированных дисциплин, разных форм учебной деятельности с учетом профессиональной направленности специалистов. Определены дидактические условия подготовки студентов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, инженер-педагог, информатизация, образование, обучение, модель, дидактические условия.*

Summary

R.M.Horbatiuk

Future Engineer-Teachers' Training for Using Information-Communicational Technologies.

Future engineer-teachers' training for using information-communicational technologies is grounded in the article. The model for correction of the general and vocational-oriented subjects' study programs is worked out for different forms of study activities taking into account their professional aspect. The didactic conditions of students' preparation are determined.

Key words: *information-communicational technologies, engineer-teacher, informatization, education, studying, model, didactic conditions.*

Дата надходження статті: „2” лютого 2012 р.

УДК 371.123:005.336.5

Н.В.ГРОНА,
викладач
(м.Прилуки)

Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови

У статті автор зупиняється на проблемі якості професійної підготовки вчителів, ділиться досвідом використання сучасних технологій у процесі вивчення методики викладання української мови. Детально описує технологію створення тематичного портфоліо майбутніми вчителями початкових класів, зокрема, з методики вивчення орфографії, оскільки глибоке знання орфографічного матеріалу є однією з вимог до майбутнього фахівця початкової школи.

Ключові слова: *інноваційна діяльність, орфографічна грамотність, тематичне портфоліо, майбутній учитель початкової школи*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Кардинальні зміни, які відбуваються останнім часом в економіці, політичному й соціальному житті, спонукають до модернізації освітньої галузі. Швидкість, глобальність, систематичність, незворотність змін створюють велетенський простір для реалізації всіх життєвих можливостей особистості. За цих умов до життєвої компетентності висуваються додаткові вимоги.

Сучасний громадянин України повинен швидко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях, критично мислити, використовувати набуті знання та вміння в навколишній дійсності, бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити, уміти здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення.

Завдання загальноосвітнього закладу – формувати життєві компетентності, які являють собою життєвий досвід особистості, необхідний для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Освіта має набути інноваційного характеру. Звідси – необхідність

формувати особистість, здатну до змін. В умовах соціально-економічних реформ змінилися вимоги до професійної підготовки фахівців, їх професіоналізації як процесу становлення і розвитку професійної свідомості і самосвідомості (Б.З.Вульф, О.А.Дубасенюк, Н.В.Кузьміна, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, О.П.Ситніков, О.М.Пехота, Л.І.Хомич та ін.).

У всіх законодавчих та нормативних документах про освіту (Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту” („Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти та ін.), в яких визначені основні концептуальні положення освітянської діяльності вищих навчальних закладів, підкреслюється значення підготовки висококваліфікованих кадрів, у цих документах закладено принципи комунікативного спрямування особистісної орієнтації, автономії учня, навчання, взаємопов'язаного з видами мовленнєвої діяльності, які реалізують один із ключових принципів загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Керований навчальний процес із реальним прогнозованим результатом сьогодні є інноваційною діяльністю в освіті. Одним із засобів розвитку інноваційної особистості учня ми вважаємо метод портфоліо як дієвий інструмент гуманістичного навчання рідної мови і формування учнівської автономії в навчанні.

У педагогіці портфоліо (папка досягнень) визначається як: а) спосіб фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра за певний період його навчання; б) колекція робіт та освітніх результатів учня, яка демонструє його зусилля, прогрес і досягнення з різних галузей; в) збір доказів, систематично, спеціально організований і який використовується вчителем та учнями для моніторингу знань, умінь, навичок; г) робоча файлова папка, яка містить різноманітну інформацію, що документує набутий досвід та особисті досягнення учня. Як бачимо, підходи до визначення портфоліо різні, проте слід зазначити, що цей педагогічний інструмент виступає додатковим засобом для традиційних оцінно-контрольних процедур. Портфоліо також є ефективним засобом раціонального й прозорого руху теперішніх та майбутніх професіоналів на ринку праці, спосіб оцінки ключових або інших компетенцій, які наявні в них, а також перспектива ділової, професійної і творчої взаємодії роботодавця з ними.

У науковій літературі зазначається, що вчитель не може працювати, не аналізуючи свою діяльність. Так, В.І.Загвязинський, В.П.Симонова, В.А.Сухощинський, Я.С.Турбовський, Т.І.Шамова та ін. вбачають резерв ефективності творчого росту педагога в постійному прагненні до аналізу своєї діяльності, самої себе як суб'єкта цієї діяльності.

У єдиній системі навчання і виховання, яка склалася в нашій країні, важливе місце належить початковій ланці загальноосвітньої школи. Адже все, що закладається у цей період навчання, визначає в подальшому успішність формування особистості, її світогляду та загального розвитку.

Серед предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні та розвитку особистості належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок з рідної мови (читати, запитувати і відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежатимуть успіхи школяра в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання його загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору. Головна увага вчителя у процесі навчання української мови має бути зосереджена на формуванні орфографічної грамотності учнів у їхньому мовленнєвому розвитку. У початковій школі закладаються основи знань з орфографії, де „Основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами без їх пропусків, замінів, вставлянь і переставлянь” [3, с.7].

Учні молодшого шкільного віку „мають засвоїти і самостійно користуватися у процесі письма тими правилами правопису, алгоритм застосування яких є простим (1 – 2 кроки у міркуванні, наприклад, вживання знака м'якшення в кінці слова, правописної літери у власних назвах; написання *не* з дієсловами тощо)” [3, с.19]. Решта правил, які передбачають складний алгоритм застосування, засвоюються на пропедевтичному рівні.

Виробленню стійких орфографічних навичок сприяють такі умови: знання орфографічних правил та схеми застосування їх, вміння виконувати орфографічний розбір, запровадження різноманітних вправ, спрямованих на відпрацювання вміння використовувати правила на практиці. Цим методичним багажем повинен бути „наповнений” майбутній учитель початкової школи, а систематизувати, узагальнити, усвідомити цінність його для майбутньої роботи допоможе тематичне портфоліо.

Формулювання цілей статті... Мета статті – описати досвід зі складання тематичного портфоліо майбутніми вчителями початкових класів, зокрема, з методики вивчення орфографії, оскільки глибоке знання орфографічного матеріалу є однією з вимог до майбутнього фахівця початкової школи.

Виклад основного матеріалу... Зазвичай вирізняють різні типи портфоліо:

- за видами практично-результативної роботи: освітнє та професійне;
- за суб'єктом діяльності: індивідуальне, групове;

– за видами діяльності: практично-орієнтовне (мета – аналіз практичної діяльності), проблемно-орієнтовне (засіб підвищення якості вирішення проблеми), проблемно-дослідницьке (використовується для збору та систематизації в зв'язку з написанням реферату, наукової роботи, підготовкою до конференції), тематичне (присвячене аналізу, розробці різних аспектів теми).

За метою використання: портфоліо досягнень;

- портфоліо особистісного розвитку;
- презентаційне портфоліо;
- портфоліо-колектор;
- портфоліо проекту;
- портфоліо кар'єрного зростання;

За часом виконання :

- тижневе;
- семестрове;
- курсове.

За способом обробки і презентації інформації:

- портфоліо в паперовому варіанті;
- електронний варіант портфоліо.

Охарактеризуємо одну із технологій, яка широко використовується професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу – тематичне портфоліо.

Перед початком вивчення конкретної теми програми з курсу методики навчання української мови в початкових класах студентам пропонується орієнтовна структура портфоліо, детально обговорюється кожний вид роботи, який студент повинен виконати самостійно.

Як приклад пропонуємо орієнтовну структуру і зміст портфоліо „Формування орфографічної навички в учнів молодшого шкільного віку в умовах особистісно орієнтованого навчання”.

I. Портрет:

- Прізвище, ім'я, по батькові.
- Фотогалерея.
- Улюблені дисципліни, викладачі.
- Мотиви навчання.
- Стимули успіху.
- Хобі, інтереси.
- Який я в очах інших.
- Моє педагогічне кредо.

II. Методичне досьє:

– Актуальність проблеми грамотності учнів початкової школи (за матеріалами науково-методичних статей журналів).

- Етапи розвитку української орфографії.
- Вимоги програми для початкової школи з орфографії.
- Науково-методичні статті з проблеми (з рецензією).
- Сучасні технології в навчанні орфографії молодших школярів.
- Методи і прийоми навчання орфографії.
- Робота над засвоєнням фонетичних написань.
- Робота над засвоєнням морфологічних написань.
- Робота над засвоєнням семантичних написань.
- Робота над словниковими словами.
- Термінологічний словник ключових понять теми „Методика вивчення орфографії”.
- Дидактичний матеріал, який знайшли в навчально-методичній літературі.
- Мої розробки (фрагменти уроків, презентації).
- Бібліографія з теми.

III. Мої досягнення:

1. Тестові, контрольні, модульні роботи.

IV. Рефлексивний коментар (чому ця робота є моїм досягненням).

Важливим компонентом портфоліо є рефлексивний коментар (рефлексія), який є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень майбутнього педагога. При виникненні труднощів і виході у рефлексивну позицію педагог не лише перебудовує свої дії, але й проглядає можливі її зміни. У педагогічній діяльності здатність до рефлексії може виражатися у відображенні свого стилю діяльності і його співвідношення з діяльністю учнів, в оцінці адекватності вибраної стратегії, корекції педагогічного процесу.

Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкості, гнучкістю у прийнятті рішень, прагненню до реалізації нововведень і

інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних задач, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід, створювати мотивацію навчальної діяльності.

Захист портфоліо проходив на практичних заняттях. Це дало можливість накопичити та проаналізувати свої практичні досягнення не тільки студентам, а й викладачу усвідомити значимість роботи над портфоліо, намітити подальші кроки у вивченні програмного матеріалу з підготовки майбутнього фахівця. Вважаємо, що така робота допоможе майбутньому педагогу розвиватись не тільки в професійному плані, але й в особистісному, а розвиток учителя як особистості здійснює великий вплив на його розвиток як професіонала.

Список використаних джерел та літератури:

1. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл. / за наук. ред. М. С. Васьуленка. – К. : Літера, 2010. – 364 с.
2. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / [ред. кол. : Б. І. Холод (гол. ред.) та ін.]. – К. : НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа. – 2006. – С. 7–59.
4. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П. Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 304 с.
5. Слостенін В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенін. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
6. Ткачук О. С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах [Електронний ресурс] / О. С. Ткачук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3028/> – Назва з екрану.

Анотація

Н.В.Грона

Тематическое портфолио в курсе преподавания методики украинского языка

В статье автор останавливается на проблеме качества профессиональной подготовки учителей, делится опытом использования современных технологий в процессе изучения методики преподавания украинского языка. Подробно описывает технологию создания тематического портфолио будущими учителями начальных классов, в частности, по методике изучения орфографии, поскольку глубокое знание орфографического материала является одним из требований к будущим специалистам начальной школы.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, орфографическая грамотность, тематическое портфолио, будущий учитель начальной школы*

Summary

N.V.Hrona

Thematic Portfolio in the Course of Teaching Ukrainian Language Teaching Methodology

The author of the article arrests attention on the problem of quality of the professional training of teachers, shares the experience of using modern technologies in the process of teaching Ukrainian language teaching methodology. The author describes in details the technology of creation of thematic portfolio by the future teachers of primary school, particularly in spelling teaching methodology, because profound knowledge of the spelling material is a requirement of future specialist of primary school.

Key words: *innovative activity, spelling literacy, thematic portfolio, future teacher of primary school.*

Дата надходження статті: „25” липня 2011 р.

УДК 811.161.2'373(045)

М.О.ГРУДОК-КОСТЮШКО,
старший викладач
(м.Одеса)

Характеристика рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл

У статті представлено характеристику рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, презентовано зовнішні і внутрішні чинники, що впливають на ефективність формування україномовної діалогової компетентності.

Ключові слова: *україномовна діалогова компетентність, критерії, показники, зовнішні і внутрішні чинники.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... У нових соціальних і економічних умовах розвитку державності зростає значення і вимоги до формування соціально-активної, культурної та духовно багаті особистості. Однією із основних умов цього процесу є набуття випускниками умінь і навичок вільно і грамотно володіти рідною мовою. Не володіючи досконало багатством рідної мови, громадянин буде не спроможним розвинути свою думку, оформити діловий документ, грамотно і переконливо

представити виробничі інтереси, а від цього будуть гальмуватись функції, що покладені на нього суспільством.

Аналіз досліджень і публікацій... Основи вивчення діалогу заклали такі відомі лінгвісти, як Л.Якубинський, Л.Щерба, Е.Поліванов, В.Волошинов, Г.Винокур, В.Виноградов та ін. Проблема розвитку діалогічного мовлення та діалогового спілкування була предметом дослідження здебільшого в лінгводидактиці іноземних мов, і базуються на матеріалах навчання другої мови учнями та студентами (Є.Большакова, В.Бузаров, Т.Глазунова, В.Девкін, Т.Дученко, Ю.Смельянова, Д.Ізаренков, Л.Калініна, Б.Лихобабін, Т.Нікуліна, Т.Сірик, В.Скалкін, Н.Слободкіна, М.Сосяк, Н.Тучіна). Вітчизняними науковцями розроблено різні методики, а саме: навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку (А.Чулкова) [1], формування діалогічного мовлення учнів початкових (Є.Палихата) [2], і 5 класів загальноосвітньої школи (А.Ляшкевич) [3], підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти (Н.Черненко) [4]. У працях науковців визначені різні підходи до розгляду діалогу як наукового феномена. Розуміння змісту діалогу йде у декількох напрямках, зокрема діалог визначається як: особлива синтаксична структура (Т.Винокур, О.Лаптева, М.Махліна); особлива форма комунікації (А.Балаян, М.Орлова, І.Распопов); соціально-психологічний феномен (В.Волошинов, Л.Виготський, Л.Якубинський); процес мовленнєвої взаємодії (А.Ахутіна, М.Бахтін, В.Біблер, Н.Гузель, А.Леонтьєв, А.Ляшкевич, М.Пентилюк, Г.Чулкова); засіб вирішення соціальних конфліктів (Ф.Хайдегерр, К.Ясперс, Л.Фейербах); категорія особистісно орієнтованого навчання (М.Байматова); культурологічна складова на основі діалогізації навчання (А.Король, А.Хуторський); складова школи діалогу культур (С.Азаренко, Б.Ананьєв, І.Льєва, В.Кемерова, І.Колесніков, С.Курганов).

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є презентація результатів рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл та чинників, що впливають на цей процес.

Виклад основного матеріалу... Визначення структури діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ повинно ґрунтуватися та відповідати вимогам Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Програмі з української (рідної) мови для шкіл з українською мовою навчання. Проведений нами аналіз цих документів дозволяє констатувати, що в них ураховано державний статус української мови, її суспільні функції, взято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний навчальний, розвивальний і виховний впливи на учнів, сприяти формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя суспільства, сучасні організаційні форми, методи і технології навчання рідної мови в загальноосвітній школі.

Складові структури україномовної діалогової компетентності учнів 10-11 класів ЗОШ були визначені за трьома критеріям з відповідними показниками:

– знання (розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, зокрема „мовлення”, „діалог”, „діалоговий дискурс”, „діалогова мовленнєва ситуація”, „діалогова комунікація”, „діалогове спілкування”; обізнаність із видами діалогу та підходами щодо їх класифікації; усвідомлення норм культури діалогового мовлення);

– уміння/навички (володіння техніками формулювання запитань і відповідей; здатність вести діалог, використовуючи техніки слухання, спречання, аргументації, ведення дискусії; здатність використовувати діалог у процесі саморозвитку);

– особистісні якості (комунікабельність; емпатія, ініціативність та саморегуляція в діалоговому спілкуванні).

Для визначення рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ було розроблено спеціальну методику діагностики, яка передбачала роботу у двох напрямках. Перший напрям був пов'язаний з визначенням критеріїв знання та уміння/навички, для чого були розроблені експериментальні тестові завдання і кейси. Другий – критерію особистісні якості, де застосовувалися спеціально адаптовані психологічні тести і спостереження. На базі зазначених рівнів сформованості за кожним критерієм, було виявлено вихідні рівні сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Високий рівень засвідчили учні 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які вільно володіють і розуміють сутність базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, обізнані з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, вміють складати різні види україномовного діалогу, застосовуючи техніки діалогового мовлення, самостійно обравши аспект запропонованої теми, пов'язують його з власним життєвим досвідом, логічно зіставляють різні погляди на той самий предмет; уміють дібрати переконливі аргументи на захист своєї позиції, здатні змінити свою думку в разі переконливих аргументів іншого; додержуються правил поведінки та мовленнєвого етикету в діалоговій розмові, вміють толерантно вислухати співрозмовника, коротко сформулювати свою думку, даючи можливість висловитися партнеру по діалогу; види, структура діалогу, мовне

оформлення реплік діалогу відповідають нормам, що засвідчує наявність розвинених особистісних якостей (комунікабельність, ініціативність і саморегуляція в діалоговому спілкуванні, емпатія). Дуже високий рівень ініціативності та саморегуляції в діалоговому спілкуванні, уміють оцінювати і контролювати мовлення співрозмовника, своє власне мовлення, усвідомлено використовують діалог у процесі саморозвитку.

Достатній рівень засвідчили учні 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які вільно володіють і розуміють сутність базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, обізнані з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації, вміють складати різні види україномовного діалогу, застосовуючи техніки діалогового мовлення і демонструючи загалом достатній рівень культури мовлення (чітко та логічно висловлюють думки, виявляють вміння сформулювати цікаве запитання, дати влучну, дотепну відповідь, здебільшого виявляють толерантність, стриманість, коректність у разі незгоди з думкою співрозмовника). У діалозі можуть траплятися окремі відхилення від теми та недоліки у пов'язуванні реплік, немає вступної чи підсумкової репліки; мовне оформлення реплік у цілому відповідає нормам. Усвідомлено використовують діалог у процесі саморозвитку, але іноді припускають окремі помилки. Вміють чітко, логічно висловлювати власні думки у поняттях, ініціюють репліки, уміють оцінювати і контролювати мовлення співрозмовника, своє власне мовлення, але допускають одну-дві помилки.

Середній рівень засвідчили учні 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які володіють і розуміють сутність базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, обізнані з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації поверхово, вміють досягати комунікативної мети у україномовному діалозі з нескладної теми, але виникають незначні труднощі у застосуванні технік діалогового мовлення, зокрема при використанні різних видів діалогу, їх репліки загалом є змістовними, відповідними основним правилам поведінки в розмові, нормам етикету, проте їм не вистачає самостійності суджень, їх аргументації, новизни, лаконізму в досягненні комунікативної мети, наявна певна кількість помилок у мовному оформленні реплік тощо. У діалозі є окремі відхилення від теми, недоліки в пов'язуванні реплік, немає вступної та підсумкової репліки; інтонація, добір слів, побудова реплік в окремих випадках потребують корекції, але також усвідомлено використовують діалог у процесі саморозвитку, однак уміння потребують удосконалення. Подекуди зустрічаються неточності у використанні понять, не завжди ініціюють репліки, уміють оцінювати і контролювати мовлення співрозмовника, своє власне мовлення, але допускає три-чотири помилки.

Початковий рівень засвідчили учні 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які мають фрагментарні знання (менше половини) базових понять, що систематизують уявлення учнів про діалогове мовлення, з видами діалогу та підходами щодо їх класифікації у яких виникають значні труднощі у застосуванні технік діалогового мовлення, зокрема, підтриманні діалогу, здебільшого вони відповідають на запитання лише „так” чи „ні” або аналогічними уривчастими реченнями ствердного та заперечного характеру, недоречно використовують різні види діалогу. В цілому додержуються правил поведінки в розмові (не перебивати один одного, виявляти зацікавленість словами співбесідника тощо), при цьому інтонування їхніх реплік потребує значної корекції, а добір слів та побудова речень – удосконалення, зокрема не використовують діалог у процесі саморозвитку, що засвідчує про необхідність корекції розвитку особистісних якостей (комунікабельність, ініціативність і саморегуляція в діалоговому спілкуванні, емпатія).

На другому – *формувальному* – етапі було розроблено та експериментально перевірено ефективність запровадження лінгводидактичної моделі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. У зазначеній моделі описані: а) педагогічні умови формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл; б) етапи формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл з визначенням мети, навчальних цілей, змісту, форм, методів навчання. Стрижнем лінгводидактичної моделі є визначені нами складові формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл.

Формувальний експеримент був реалізований шляхом включення в процес навчання спеціально розробленого факультативного курсу „Основи діалогового мовлення”, навчальну програму до нього. Розроблено наочно-демонстраційний матеріал, методичний посібник для самостійної роботи учнів та відповідний інструментарій. Факультативний курс „Основи діалогового мовлення” складається з 2 кредитів навчального часу – 40 годин, з них: лекцій – 2 години, практичних – 25 годин; самостійна робота – 13 годин.

Формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл – цілеспрямований процес формування знань, умінь/навичків, якостей застосовувати техніки діалогового мовлення залежно від ситуації.

Наприкінці формувального етапу експерименту відбулось повторне діагностування учнів за методикою, використаною на констатувальному етапі. Порівняльні кількісні дані щодо рівнів

сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл до після навчання подано на рис. 1.

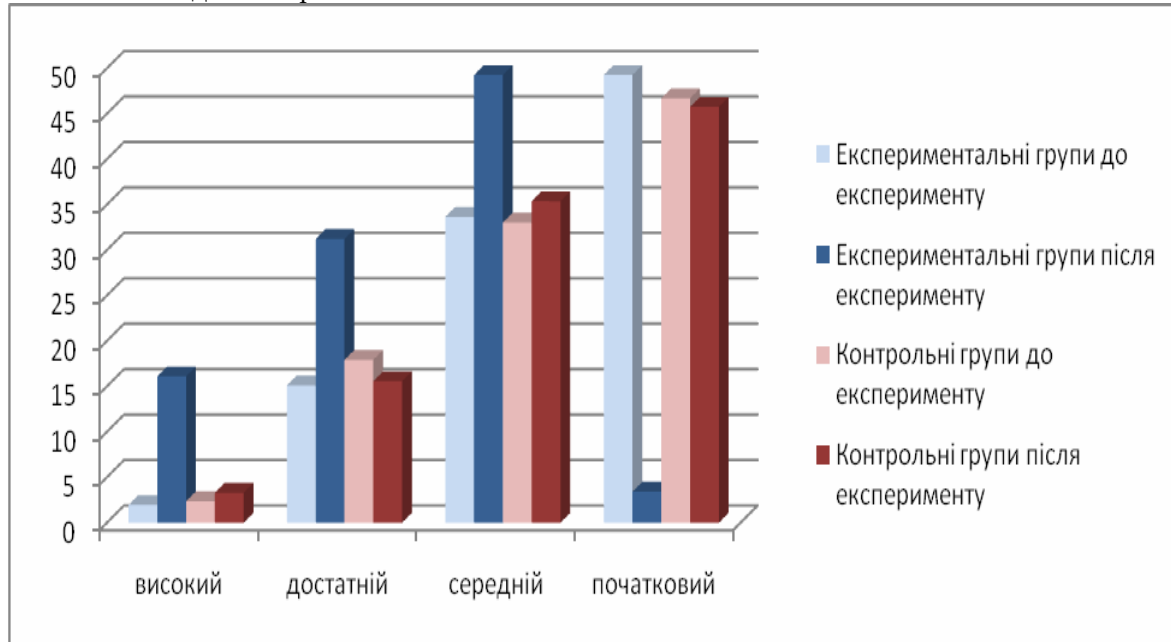


Рис. 1. Результати констатувального та контрольного зрізів щодо сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (у %)

Як бачимо з рис.1 в учнів 10-11 класів ЕГ відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності. Так, відтепер високого рівня досягли 16,1% учнів (було тільки 1,95%), достатнього – 31,22% (було 15,12%) учнів. На середньому рівні залишилося 49,27% (було 33,66%), на початковому – 3,41% (було 49,27%). Щодо учнів КГ, то на прикінцевому етапі у них також відбулися певні позитивні зміни під впливом навчання, але незначні. Так, високий рівень сформованості україномовної діалогової компетентності виявлено у 3,3% учнів (було 2,36%); достатній у 15,57% (було 17,92%); на середньому рівні залишилося 35,38% (було 33,02%), на початковому – 45,75% (було 46,7%) учнів.

Висновки... Отже, як свідчать експериментальні дані, у процесі формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (експериментальній групі) відбулися позитивні якісні зміни, відтепер вони свідомо використовували різні види діалогу, техніки діалогового мовлення, створювали власний діалог, враховуючи ситуацію, умови, мету, вільно оперували теоретичним матеріалом, самостійно виправляли помилки, знаходили власні недоліки, які виправляли у процесі, чого не спостерігалось на констатувальному етапі. Аналіз тестових завдань показав, що у учнів контрольної групи були допущені ті самі помилки у тих же завданнях.

Порівняльний аналіз результатів діагностування учнів експериментальних і контрольних груп щодо сформованості україномовної діалогової компетентності до та після експериментальної роботи, дозволили дійти висновку, що в експериментальних групах формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл відбувалося більш ефективно, ніж у контрольних.

За результатами проведеного дослідження крім визначення рівнів сформованості україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл нами було встановлено зовнішні і внутрішні чинники, що впливають на ефективність формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів ЗОШ. До зовнішніх чинників віднесено:

- домінування як в освітньому середовищі, так і у сім'ї одноканальних (монологічних) комунікативних систем, де майже у 78% випадків учень є лише приймачем інформації. Найчастіше це вказівки/інструкції/накази і т. ін. щодо певної поведінки учнів, наприклад: Зроби ..., Принеси ..., Слухай ..., Покажи ..., що майже не передбачають зворотного зв'язку у мовленнєвій поведінці комунікантів. Діалоговий (двоканальний) режим комунікації передбачає інший контекст, зокрема: „Як ти плануєш зробити ..., Чи можеш ти зробити ...” і т. ін.;

- соціокультурне середовище, де перебуває учень, та стійкість норм, яких необхідно дотримуватися у мовленнєвій поведінці;

- непередбаченість у навчальних планах достатньої кількості годин на навчання учнів загальноосвітніх шкіл діалогу.

Щодо внутрішніх чинників, то, перш за все, слід відмітити особистісні якості учня, рівень його комунікабельності, ініціативність і т. ін.

Для підтвердження цього висновку було проведено статистичну обробку результатів діагностування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експерименту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Чулкова А. В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / А. В. Чулкова. – Одеса, 1994. – 24 с.
2. Палихата Е. Я. Культура діалогічного мовленнєвого спілкування / Е. Я. Палихата. – Тернопіль, 2003. – 192 с.
3. Ляшкевич А. І. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 кл. з/о школи : автореф. дис...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / А. І. Ляшкевич. – Х., 2003. – 20 с.
4. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. М. Черненко. – Одеса, 2005. – 20 с.

Аннотація

М.А.Грудок-Костюшко

Характеристика урвней сформированности украиноязычной диалоговой компетентности у учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ

В статье представлена характеристика урвней сформированности украиноязычной диалоговой компетентности у учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ, презентованы внешние и внутренние факторы, влияющие на эффективность формирования украиноязычной диалоговой компетентности.

Ключевые слова: *украиноязычная диалоговая компетентность, критерии, показатели, внешние и внутренние факторы.*

Summary

M.O.Hrudok-Kostiushko

Characteristic of Levels of Forming of Ukrainian-Speaking Dialogue Competence of the Pupils of 10-11 Forms of General Schools

Characteristic of levels of forming of Ukrainian-speaking dialogue competence of the pupils of 10-11 forms of general schools is offered in the article, external and internal factors, influencing the effectiveness of forming of Ukrainian-speaking dialogue competence are presented.

Key words: *Ukrainian dialogue competence, criteria, indicators, internal and external factors.*

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

УДК 371.14

Н.Ю.ДАВИДЮК,
старший викладач
(м.Рівне)

Модель розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів

У статті подано опис моделі розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті, акцентується увага на змістовій характеристиці структурних компонентів моделі.

Ключові слова: *модель розвитку професійної компетентності, компоненти моделі, методисти позашкільних навчальних закладів.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розвиток професійної компетентності педагогів – пріоритетне завдання інститутів післядипломної педагогічної освіти. Його вирішення пов'язане з оновленням знань і вмінь педагогів, враховуючи вимоги сьогодення, формуванням у них потреби в особистісному та професійному вдосконаленні. У зв'язку із цим виникла потреба в розробці оптимальних моделей розвитку професійної компетентності спеціалістів, які б враховували специфіку навчання дорослих людей, наявність у них певного рівня освіти та досвіду практичної діяльності.

Метод педагогічного моделювання дозволяє відтворити цілісність об'єкта, який вивчається, його структуру, взаємозв'язки між компонентами, що сприяє всебічному вивченню змодельованого явища чи процесу та узагальненню отриманих результатів.

Модель (фр. *modele* – зразок) – уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [4].

Аналіз досліджень і публікацій... У наукових роботах Є.М.Бачинської, В.В.Дивака, В.І.Саюк, Л.І.Шевчук метод моделювання використовувався з метою дослідження сутнісних характеристик професійної компетентності фахівців, однак він є ефективним також при вивченні процесів, які пов'язані із становленням фахівців, розвитком їх компетентності, про що засвідчують дослідження Л.Е.Бекірової, О.І.Гури, М.В.Єлькіна, С.С.Ізбаш, С.М.Мартиненко.

Формулювання цілей статті... У нашому дослідженні ми зосередили увагу на розробці моделі процесу розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу... Звернення до енциклопедичних джерел дозволило нам з'ясувати, що розвиток – це необоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів [8, с.561]. Розуміючи процес розвитку як „процес якісних змін у людині, що знаменує перехід від простого до складного, від нижчого до вищого, який відрізняється від процесу навчання тим, що не передбачає нагромадження інформації, а визначає перебудову і вдосконалення „функцій і якостей” людини” [1, с.6], розглядатимемо процес розвитку професійної компетентності методиста ПНЗ як цілеспрямований процес якісних змін у його професійних знаннях, уміннях, мотивах, особистісних якостях.

Розроблена нами модель розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів містить такі складові: цілепокладання, конструктивну та результативну.

Складову *цілепокладання* формує соціальне замовлення, мета та завдання.

У процесі цілепокладання ми виходили з позиції Д.Г.Левітеса про те, що існують два джерела змісту освіти: один це зовнішній у вигляді вимог соціального замовлення, другий – сам фахівець [5, с.120]. Отже, передумовами конструювання змісту розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ стають цілі, які задаються нормативно, у вигляді вимог до закладів післядипломної педагогічної освіти, професійної діяльності методистів позашкільних навчальних закладів та ті, які ставить перед собою сам фахівець.

Розглянемо соціальне замовлення для суб'єктів освітньої діяльності на трьох рівнях: особистісному, законодавчо-нормативному, методологічному.

М.Т.Громкова, визначаючи соціальне замовлення для системи освіти, пропонує „...усвідомлювати соціальне замовлення як готовність дорослих бачити і вирішувати існуючі у суспільстві проблеми як свої власні” [2, с.57]. Такий рівень розгляду проблеми соціального замовлення дозволить нам спрямувати зусилля на допомогу методистам в узгодженні зовнішніх вимог до професійної діяльності з його власними цілями, що є передумовою набуття професійної компетентності, яка допоможе не тільки орієнтуватись у постійно змінюваних умовах професійної діяльності, а й сприятиме самореалізації.

Державне регулювання діяльності суб'єктів позашкільної освіти та визначення вимог до їх професійної компетентності здійснюється на законодавчо-нормативному рівні у Законі України „Про позашкільну освіту”, Концепції про позашкільну освіту і виховання, Положенні про позашкільний навчальний заклад, Концепції Державної цільової програми розвитку позашкільної освіти до 2014 року, Державній цільовій програмі розвитку позашкільної освіти до 2014 року, що дозволяє визначити державну стратегію щодо реалізації позашкільної освіти та вимоги до її кадрового забезпечення.

Як зазначає Р.А.Науменко „...однією з актуальних проблем, яка визначає державну стратегію регулювання розвитку позашкільної освіти, з метою її удосконалення, є забезпечення закладів позашкільної освіти компетентними спеціалістами, здатними вирішувати завдання на високому професійному рівні” [6, с.41-45].

Для того, щоб методисти позашкільних навчальних закладів були здатні ефективно реалізувати покладені на них завдання, необхідною є розробка ефективної системи їх післядипломної педагогічної освіти, що дозволить вирішити проблему розвитку їх професійної компетентності педагогічними засобами. Визначені завдання повністю узгоджуються із соціальною місією, яка покладається на заклади післядипломної педагогічної освіти низкою законодавчих та нормативних документів – забезпечення неперервного професійного розвитку педагогічних працівників, їх підготовку до професійної діяльності в умовах модернізації освіти, впровадження інновацій.

Враховуючи вищезазначене, сутність соціального замовленням методологічного рівня – подолати протиріччя між державним замовленням на висококваліфіковані методичні кадри позашкільних закладів та реальною практикою їх підготовки в післядипломній педагогічній освіті, запропонувавши науково обґрунтовану модель розвитку їх професійної компетентності.

Мета моделі – ідеальне відображення процесу розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті для досягнення прогнозованого результату.

Визначена мета конкретизується в наступних *завданнях*:

– розвиток мотивації методистів позашкільних навчальних закладів до професійної компетентності;

- поглиблення, систематизація, оновлення знань, умінь, навичок, необхідних для професійної діяльності;
- набуття методистами досвіду застосування набутих знань, умінь, навичок у професійних ситуаціях;
- створення умов для розвитку особистісних якостей методистів.

Наступною складовою моделі є *конструктивна*, до складу якої входять принципи, психолого-педагогічні умови, Комплексна програма розвитку професійної компетентності (зміст, форми, методи, прийоми розвитку професійної компетентності).

Визначимо принципи, на яких буде базуватись розроблена модель. Під принципами процесу розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ будемо розуміти вихідні положення, які визначають різні аспекти цього процесу.

Виокремимо такі принципи: гуманізації, цілеспрямованості, системності, зв'язку із змістом професійної діяльності, активності суб'єктів розвитку професійної компетентності, варіативності, неперервності, інноваційності, принцип рефлексивного оцінювання власної діяльності та дослідницько-пошукової орієнтації змісту діяльності.

Серед психолого-педагогічних умов, які підпорядковуються визначеним принципам, необхідно виділити наступні: врахування факторів розвитку мотиваційної сфери особистості, створення умов для систематизації, оновлення методистами знань, умінь, навичок, залучення методистів до інноваційної діяльності, спрямування методистів до професійної рефлексії, самоосвіти та саморозвитку, варіативність у використанні дібраних форм та методів, розробленість цілісної дидактичної системи з розвитку професійної компетентності, розробленість методичного супроводу розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ.

Під факторами розвитку мотиваційної сфери особистості розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх спонукальних факторів поведінки, що визначають, спрямовують, а також регулюють процес розвитку професійної компетентності методистів позашкільних закладів відносно змісту його професійної діяльності.

Враховуючи складність і тривалість процесу розвитку мотивації, ми зосередили увагу на використанні факторів розвитку мотиваційної сфери особистості, обґрунтовані у дослідженнях С.С.Занюка, В.А.Климчука, В.А.Семиченко.

Створення умов для систематизації, оновлення методистами знань, умінь, навичок.

Оскільки методисти позашкільних навчальних закладів є фахівцями з вищою педагогічною освітою, то відповідно вони володіють певною системою психолого-педагогічних знань. Тому розгляд проблеми набуття знань, умінь (навичок) лежить у площині систематизації, поглиблення, оновлення наявних знань.

Знання є основою формування умінь та навичок. Їх існування та формування розглядаємо у комплексі, тому що знання не можуть існувати без умінь та навичок і навпаки, уміння та навички без знань.

Залучення методистів до інноваційної діяльності.

Ідея безперервності освіти орієнтує на вибір таких способів розвитку професійної компетентності фахівця, які спрямовують його активність не на рівні дій і операцій, а на рівні діяльності, коли ціль підкріплюється мотивом та існує можливість вибору.

І.М.Дичківська визначає інноваційну педагогічну діяльність як таку, що заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямовану педагогічну діяльність, орієнтовану на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [3, с.248].

Спираючись на дослідження М.П.Горчакової-Сибірської, І.М.Дичківської, М.В.Кларіна, І.А.Колесникової, Д.Г.Левітеса, В.В.Химинця основними способами залучення методистів позашкільних навчальних закладів до інноваційної діяльності визначаємо дослідницьку та проектну діяльність. Спільною є позиція учених щодо розвиваючого потенціалу діяльності, яка має дослідницьку, проекту сутність, оскільки вона допомагає набутти особистості досвіду розв'язування проблем, які не мають готового розв'язку.

Спрямування методистів до професійної рефлексії, самоосвіти та саморозвитку.

У довідковій літературі [7, с.206] педагогічна рефлексія визначається як здатність педагога до аналізу своєї діяльності, переосмислення засад її здійснення, своїх професійних дій.

Аналіз праць О.О.Бодальова, В.О.Сластьоніна, Г.П.Щедровицького дозволив нам з'ясувати, що рефлексія розглядається, по-перше, як засіб пізнання людиною свого внутрішнього світу, по-друге, як усвідомлення своїх дій в процесі виконання певної діяльності, що визначає спрямованість рефлексії. Рефлексія є основою для самоосвіти та саморозвитку методистів.

Варіативність використання форм та методів розвитку професійної компетентності.

При виборі форм процесу розвитку професійної компетентності методистів позашкільних

навчальних закладів спиралась на дослідження І.П.Жерносека, який виокремив такі форми науково-методичної роботи як індивідуальні, групові, масові. Така ж класифікація форм подається у дослідженні Н.Г.Протасової, яка досліджує навчальний процес післядипломної педагогічної освіти.

Спіраючись на дослідження М.О.Данилова, Б.П.Єсіпова, О.І.Пометун, М.М.Скаткіна, в основу формування комплексу методів поклали ідею залежності методів від дидактичних завдань, що реалізуються на певному етапі навчання.

Враховавши всі зазначені положення та співвідніси їх із етапами процесу розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ, ми виокремили такий комплекс методів та прийомів: методи та прийоми мотивації розвитку професійної компетентності, методи та прийоми систематизації, поглиблення знань методистів ПНЗ, формування умінь та навичок; методи формування досвіду пошукової активності, методи оцінювання, самооцінювання та корекції.

Розробленість цілісної дидактичної системи з розвитку професійної компетентності.

Підтримуючи дослідників А.Й.Капську, В.А.Климчука, Л.Г.Кондратову, Л.М.Мітінку, Л.Я.Набоку, В.І.Саюк, М.І.Скрипник, які спрямували свої наукові пошуки на розробку дидактичних систем у формі програми, визначаємо *Комплексу програму розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ як дидактичну систему, яка складається з таких компонентів: мета, зміст, методи, організаційні форми, результати та спрямована на розвиток професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті.*

Розробленість методичного супроводу розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ.

Ми погоджуємось із В.І.Пуцовим, Т.М.Сорочан, В.В.Химинцем, які розглядають науково-методичний супровід як професійну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, яка має ознаки технології післядипломної педагогічної освіти.

Реалізацію науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів ми пов'язуємо із фасилітативним характером взаємодії суб'єктів післядипломної освіти.

При побудові цілісної системи науково-методичного супроводу важливим є врахування взаємодії інститутів післядипломної педагогічної освіти і районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів.

Реалізація визначених організаційно-педагогічних умов сприяє розвитку цілісної структури професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів та окремих її компонентів, сформованість яких дозволяє встановити відповідні критерії та рівні.

Комплексна реалізація визначених нами психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності передбачає їх взаємозв'язок, взаємодію та взаємозалежність, яка виявляється у процесі реалізації *Комплексної програми розвитку професійної компетентності.*

Мета Комплексної програми – забезпечити практичну реалізацію цілісного дидактичного процесу з розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті.

Зміст Комплексної програми пов'язаний із професійною діяльністю методистів, відповідає структурі їх професійної компетентності та реалізується відповідно до визначених етапів: цілемотиваційний, систематизації, поглиблення, оновлення наявних знань, формування умінь, навичок, інноваційно-діяльнісний, контрольний-корекційний.

Визначення комплексу методів та організаційних форм, які застосовуються у програмі здійснюється на основі врахування принципів, психолого-педагогічних умов процесу розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті.

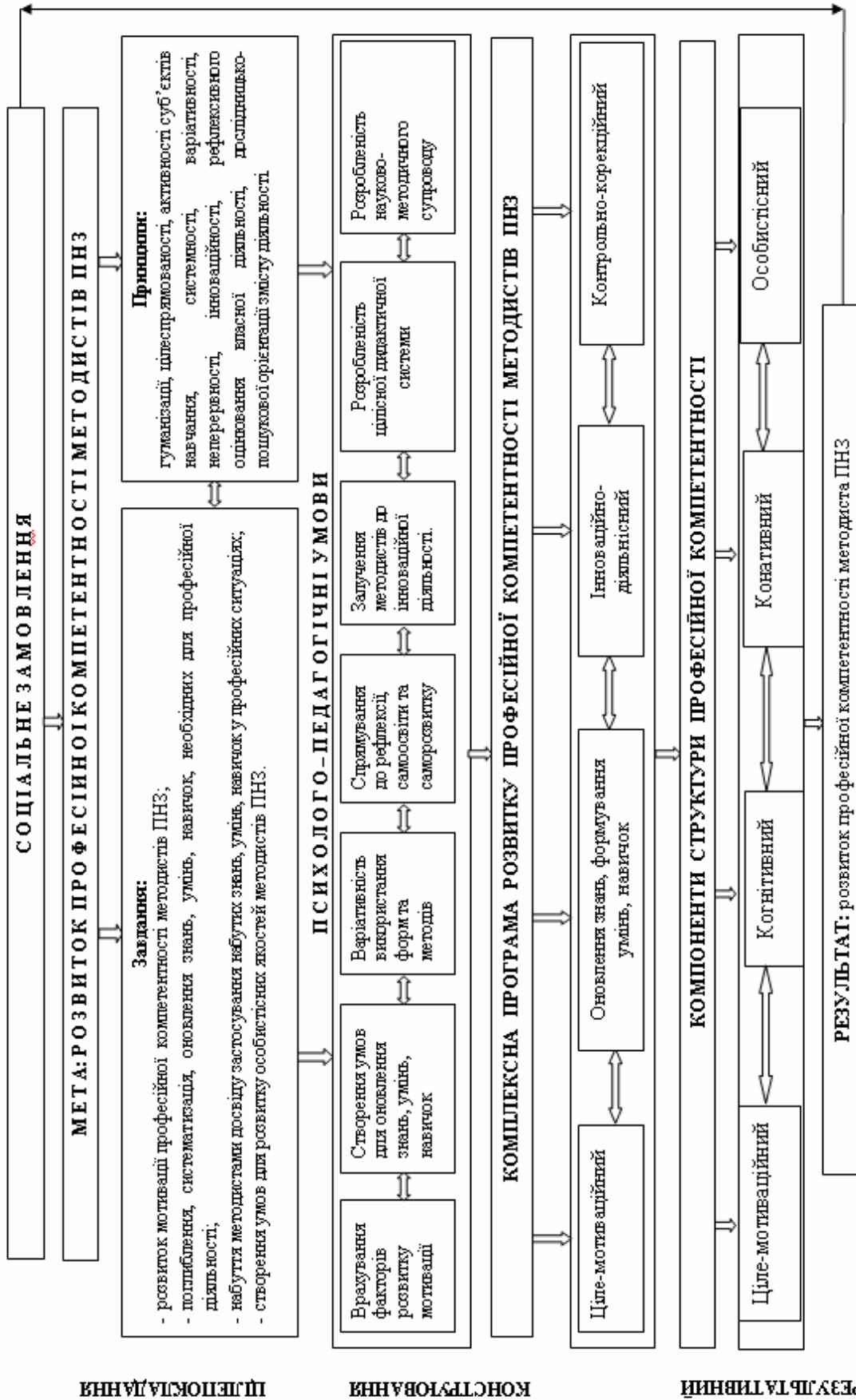
Очікуваний результат реалізації програми – дібраний зміст, методи, організаційні форми детермінують розвиток професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів, який виявляється у якісних змінах *компонентів структури професійної компетентності*: цілемотиваційного, когнітивного, конативного, особистісного.

Результативна складова моделі передбачає наявність конкретних результатів реалізації процесу розвитку професійної компетентності.

Для визначення ефективності розробленої моделі нами встановлені критерії, показники та рівні професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів: високий, середній, низький.

Отже, теоретичне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів дозволило нам змоделювати цей процес для реалізації в умовах післядипломної педагогічної освіти. Запропонована модель є відкритою та постійно розвивається. Усі компоненти моделі взаємозалежні та взаємопов'язані між собою.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА



Модель розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ в післядипломній педагогічній освіті

Список використаних джерел та літератури:

1. Вишневський О. Теоретичні основи педагогіки / О. Вишневський, О. Кобрій, М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 424 с.
2. Громкова М. Т. Андрагогіка. Теорія і практика освіти дорослих : учеб. посібник для системи доп. проф. освіти; для студ. вузів / М. Т. Громкова. – М. : Юніті-Дана, 2005. – 496 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теорія і практика конструювання власних технологій навчання / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 320 с.
6. Науменко Р. А. Государственное регулирование внешкольного образования на Украине: концептуальные подходы / Р. А. Науменко // Методист. – 2010. – № 7. – С. 41–45.
7. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Анотація

Н.Ю.Давидюк

Модель развития профессиональной компетентности методистов внешкольных учреждений

В статье описана модель развития профессиональной компетентности методистов внешкольных учреждений в последипломном педагогическом образовании, акцентируется внимание на содержательной характеристике структурных компонентов модели.

Ключевые слова: модель развития профессиональной компетентности, компоненты модели, методисты внешкольных учреждений.

Summary

N.Yu.Davydiuk

The Model Development of Professional Competence of Methodists of Extracurricular Institutions

The article contains description of the model development of professional competence of methodists of extracurricular institutions in postgraduate education, focuses on the content characteristics of the structural components of the model.

Key words: model of development of professional competence, structural components of the model, methodists of extracurricular institutions.

Дата надходження статті: „6” лютого 2012 р.

УДК 371.13

Н.В.ДАВКУШ,
кандидат педагогічних наук
(м.Ялта, АР Крим)

Методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення. Автор пропонує методику підготовки спеціалістів дошкільного профілю до самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення. Наводяться приклади проблемних питань, спрямованих на вдосконалення у майбутніх педагогів цих функцій.

Ключові слова. Саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення, підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Молодий спеціаліст сьогодні повинен навчитися створювати свою особистість, вдосконалювати власний професіоналізм. Засвоєння компетенцій професійного саморозвитку є ключовою проблемою діяльності системи вищої освіти. Для спеціалістів, які працюють з дітьми дошкільного віку, професійний та особистісний саморозвиток – одна з основних умов оволодіння соціально-педагогічними засобами успішного формування майбутніх громадян – високоінтелектуальних, порядних і творчих людей [6].

Аналіз досліджень і публікацій... На сьогодні у психології є досить велика кількість робіт, присвячених проблемі самопізнання особистості. Поряд з фундаментальними працями теоретико-методологічного плану (Б.Г.Ананьев, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьев, С.Л.Рубінштейн, А.Г.Спіркін, І.І.Чеснокова, Е.В.Шорохова та ін.), існують дослідження, що стосуються конкретно-практичних

аспектів цієї проблеми (М.І.Боришевський, В.М.Козієв, І.С.Кон, В.В.Столін та ін.). Разом із загальними закономірностями розвитку самопізнання розробляються питання професійного самопізнання (А.В.Захаров), у тому числі в професійній діяльності педагога (В.М.Козієв, В.П.Саврасов, О.М.Боброва, С.В.Васьковська, Л.М.Мітіна). Положення про зв'язок професійного самопізнання педагога з рівнем його професіоналізму обґрунтовується в роботах Н. В.Кузьміної, А.К.Маркової, Л.М.Мітіної, В.А.Кан-Калика, Н.Д.Нікандрова. Важливим теоретичним висновком цих дослідників є визнання професійного самопізнання педагога складним особистісним механізмом, що відіграє активну регулювальну роль у діяльності педагога, за допомогою якого стають можливими активний саморозвиток, свідоме формування професійно важливих якостей особистості педагога, його професійної майстерності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття... Актуальність проблеми саморозвитку обумовлена демократичними змінами, які сталися в українському суспільстві за останні десятиліття. Очевидним стало те, що людина – не гвинтик державної машини, вона є автором своєї долі й біографії, будівником свого життєвого шляху. Її творча активність, вибір життєвих цілей є обґрунтованим [2].

Сучасна наука доводить, що людина здатна брати на себе відповідальність за визначення напряму свого життя й діяльності. Студенти спеціальності „Дошкільна освіта” повинні усвідомлювати, що сучасне підростаюче покоління – це люди культури, люди інтелекту й духовності.

Формулювання цілей статті... Обґрунтувати й охарактеризувати методичний аспект підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу... Процесуальна сутність саморозвитку розглядається як здатність людини бути суб'єктом свого життя, передбачати власний життєвий шлях як предмет практичного вдосконалення, для цього необхідно уміти визначати перспективи того, на що спрямовуються всі дії людини.

Саморозвиток розглядається як самоствердження, самовдосконалення й самоактуалізація. Так, самоствердження дозволяє майбутньому вихователю не тільки знайти й підтвердити різноманітні якості своєї особистості, риси характеру, способи поведінки й діяльності, але й відчутти, що вони оцінені суспільством. На лекційних заняттях з курсу „Основи педагогічної майстерності” розглядаються основні мотиви самоствердження – „бути як усі”, „бути кращим за всіх” і мотив „бути гіршим за всіх” – основа негативної форми самозаперечення. На практичних заняттях ми пропонуємо студентам виділити сфери діяльності, у яких проходить їх самоствердження, і проаналізувати, у якому віці сталося оформлення цих сфер [4].

Самовдосконалення – це самостійне бажання бути кращим, рух до ідеалу, набуття тих світосприятливих категорій, здібностей, якостей особистості, яких у людини поки що немає. Звісно, що ідеалу, як правило, неможливо досягти, й це розуміється кожним суб'єктивно, але сам факт спрямованості особистості на розвиток надає життю повноти, приносить задоволення. Також неможливо обійти увагою й протилежне явище – саморуйнування. Студентам пропонується визначити його причини, намічаються можливі способи профілактики. На практичних заняттях студентам пропонується визначити можливі шляхи їх повноцінної самоактуалізації. Серед них – уміння брати на себе відповідальність, бути чесним, незалежним, готовим відстоювати свої моральні позиції; уміння боротися з власними психологічними комплексами, не боятися помилок, але завжди намагатися виправити їх та ін.

У процесі підготовки студенти розглядають наукові підходи російських і західних учених до поняття „професія”, вони розглядають сутність професіоналізму як цілісної єдності рівня освіченості й мотивації, ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, її професійних, зокрема прогностичних, умінь і навичок [3]. Перед студентами ставиться проблема усвідомлення свого професійного поклику. Для кращого розуміння студентами цих аспектів ми використовуємо проблемні лекції, на яких пропонуємо відповісти на такі запитання: У якому віці проходить це явище, які фактори йому сприяють? Як визначити свою професійну ідентичність? Які ознаки професійної зрілості ви можете назвати? Обговорення цих питань підводить майбутніх спеціалістів до визначення необхідності професійного самооцінювання й сутності професійного щастя. Студентам також пропонується розробити критерії самооцінювання спеціаліста дошкільного профілю.

Також на заняттях розглядаються компоненти професійної компетентності спеціалістів – духовно-моральний, пізнавально-творчий, комунікативний, соціально-психологічний. У кожному компоненті виділяють складові його: моральні категорії й базові уміння. Професійний саморозвиток описується як інтегрований творчий процес усвідомленого особистісного й професійного становлення [4]. Розглядаються його етапи, механізми й моделі, критерії та показники. Студенти визначають основні бар'єри професійного саморозвитку.

Суттєвим у процесі підготовки майбутніх вихователів є вивчення сутності професійного успіху й кар'єри. Успіх характеризується реальною творчою діяльністю людини, її потребою у визнанні. Дійсно,

успіх передбачає створення особистісних матеріальних і нематеріальних продуктів, „втілення” себе у них. Чим вищі вимоги людини до себе, тим більш значущі її досягнення. Тому майбутній спеціаліст повинен розуміти, що йому прийдеться добиватися значних життєвих результатів або знижувати рівень власних вимог. Для сучасного суспільства характерне постійне „гоніння за успіхом”, яке передбачає накопичення перш за все матеріальних цінностей. Однак на заняттях ми запитуємо у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: чи є грошовий еквівалент єдиною мірою успіху? А може, головна умова успіху – реалізація „вічних” загальнолюдських цінностей: любові до людей, творчості, створення дружної сім’ї? Студенти намагаються визначити формулу успіху у своїй майбутній професії, розглядають етичні норми побудови кар’єри. Вони приходять до розуміння того, що для успіху необхідні здоровий глузд, громадянська й професійна спрямованість особистості, здібності до пізнання навколишнього середовища й самопізнання, впевненість у своїх силах, здатність долати труднощі й доводити діло до кінця. Кар’єра не може будуватися на методах хижаків зі здолавання конкурентів. Професійна чесність, порядність, скромність, реальне оцінювання своїх можливостей – все це порука нормальної у моральному плані кар’єри.

На практичних заняттях розглядається сутність інтегрованих особистісних утворень, які характеризують духовно-моральну культуру спеціаліста, – концепції професійного життя, професійної картини світу, професійної позиції, індивідуального стилю духовності. Аналізується духовна ситуація на Україні й у світі, виділяються фактори, що впливають на формування духовного простору сучасного дошкільника. Ми пропонуємо майбутнім спеціалістам дошкільного профілю аргументувати своє бачення таких афоризмів через написання есе:

– Велика душа ніколи не буває самотньою. Як би доля не віднімала в неї друзів, вона наприкінці завжди їх собі створить (Р.Роллан) [1].

– Наші моральні почуття так переплетені з розумовими силами, що ми не зможемо потопити одних, не потопивши інших. Великий розум, колись скривджений, є назавжди прокляттям землі. (Д.Рескін) [1].

Декілька занять ми присвячуємо проблемі професійної самоосвіти, які абсолютно необхідні для забезпечення конкурентоспроможності спеціаліста й професійного саморозвитку. Студентам пропонується визначити, які види діяльності у вузі стимулюють і розвивають їх навички в галузі самоосвіти. Аналізується роль Інтернет-ресурсів у професійній самоосвіті. До занять студенти повинні дати коротку характеристику знайденим на сайтах наукових закладів, журналів, освітніх порталів змістовних матеріалів, необхідних для саморозвитку спеціаліста.

До кожного заняття ми розробили проблемні та евристичні питання й завдання, які спрямовані на допомогу студентам пізнати складність і багатоплановість проблеми професійного саморозвитку. Наведемо деякі приклади:

– Яку роль на життєвому шляху особистості відіграють удача й прилаштування до життя? Чи можливо досягнути професійних успіхів без саморозвитку, просто „крокуючи за течією”?

– Роз’ясніть суть такого висловлювання Г.Гегеля: „Великі особистості не створені природою, а самостійно зробили себе тим, чим вони були; вони стали тим, чим хотіли бути, та залишились вірними цьому своєму бажанню до кінця життя”.

– Що грає велику роль у досягненні професіоналізму – наявність таланту чи досвід? Чи завжди досвід є головним критерієм професіоналізму? Чи можливо погодитися з думкою О.Уайльда: „Досвід – це назва, яку кожний дає своїм помилкам”?

– Які основні мотиви зміни професії? Чи готові ви пожертвувати улюбленою професією заради отримання будь-яких вигод (матеріальних, підвищення матеріального статусу та ін.)?

– Побудуйте модель особистості сучасного спеціаліста дошкільного профілю. Визначте її компонентний склад (професійні й особистісні якості, здібності; мотиваційна сфера; елементи загальнолюдської і професійної культури та ін.).

– Яка роль самопізнання у професійному саморозвитку? Чи згодні ви з висловлюванням Г.Бона: „Той, хто знає себе дуже добре, поважає себе менш за все”?

– Обґрунтуйте сутність поняття „інтелігентність”. Чи повинен вихователю дошкільного навчального закладу обов’язково бути інтелігентним? Які внутрішні й зовнішні фактори впливають на формування інтелігентності? [5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Таким чином, у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів формуються основи професійного саморозвитку, які є необхідним і значущим компонентом змісту вищої гуманітарної освіти. Це дозволяє задовольнити соціальне замовлення на діяльність педагога-вихователя, який буде постійно вдосконалювати себе у професії.

Список використаних джерел та літератури

1. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов: Мысль в слове / Э. Борохов. – М. : ООО „Издательство АСТ”, 2003. – 714 с.

2. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : [учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений] / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5- ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т.5 – Виховання і самовиховання, – К., 1997.

Анотація

Н.В.Давкуш

Методические аспекты подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Автор предлагает методику подготовки специалистов дошкольного профиля к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Приводятся примеры проблемных вопросов, направленных на совершенствование у будущих педагогов названных функций.

Ключевые слова. Саморазвитие, самопознание, самоусовершенствование, подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

Summary

N.V.Davkush

Methodical Aspects of Preparation of the Future Educators of Preschool Educational Establishments

Peculiarities of preparation of the future educators of preschool educational establishments to self-knowledge, self-development and self-perfection are examined in the article. The author offers the method of preparation of specialists of preschool type to self-knowledge, self-development and self-perfection. Examples of problem questions, directed to perfection of the mentioned functions of the future teachers are given.

Keywords. self-development, self-knowledge, self-perfection, preparation of the future educators of preschool educational establishments.

Дата надходження статті: „31” серпня 2011 р.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

С.С.ДАНИЛЮК,

кандидат філологічних наук, доцент
(м. Черкаси)

Формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті діяльнісного підходу

Статтю присвячено висвітленню проблеми формування професійної компетентності майбутніх філологів у світлі аксіологічного підходу. Використання зазначеного підходу у процесі формування професійної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей зумовлене необхідністю модернізації освіти й розроблення нових стратегій її розвитку, а також реалізації обґрунтованих змін стратегії вищої освіти. У статті розглядаються особливості використання основних дидактичних принципів у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, професійна компетентність, принцип активності, принцип свідомості, принцип науковості, принцип наступності, принцип систематичності, принцип доступності.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Із початку 90-х років ХХ ст. українське суспільство перебуває в умовах переходу від однієї соціально-економічної системи до іншої. Цей перехід тісно пов'язаний зі зміною способу життя українців, переоцінюванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Реформування освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Це сприятиме підвищенню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Головною педагогічною ідеєю сучасності стає освіта впродовж життя. Її реалізація потребує значної уваги до загального розвитку особистості, її самостійності у прийнятті рішень і пізнавальної активності.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає завдання виховати упродовж навчання у ВНЗ компетентного фахівця, здатного розв'язувати різноманітні професійні завдання. У нашому випадку, йдеться про потребу формування професійної компетентності майбутніх філологів. Така компетентність формується за допомогою використання в едукативному процесі різноманітних підходів.

Аналіз досліджень і публікацій... Одним із них є діяльнісний. Протягом тривалого часу сутність навчання, в тому числі й у вищій школі, полягала в організації впливу на студентів з боку викладачів, а навчання перетворювалось на запам'ятовування певного масиву інформації.

Сучасна ситуація в роботі вищої школи характеризується тим, щоб сутність навчання визначалась процесами пізнання, заснованими на дослідженні й відкритті знання. Найдоцільнішою формою розв'язання такого завдання визнано діяльнісне навчання [12; 18; 19; 23; 26 й ін.], засноване на теорії діяльності.

Біля витоків цієї теорії стояв Л.С.Виготський [6]. Свій розвиток вона отримала у працях П.Я.Гальперіна [8], В.В.Давидова [10; 11; 12], О.М.Леонтьєва [16; 17], С.Л.Рубінштейна [22; 21].

Формулювання цілей статті... За мету статті поставлено завдання висвітлити особливості формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу... Діяльнісний підхід до навчання відкриває нове розуміння дидактичних принципів, уможливує їхнє наповнення конструктивним змістом, перетворення із абстрактно-декларативних тверджень на реальні ефективні засоби організації едукативного процесу, поєднання теорії із практикою.

Принципи навчання становлять особливий розділ дидактики, виражають „основні, вихідні начала в навчанні, визначають спрямованість навчального процесу й діяльності учнів у ньому” [27, с.291]. Основою дидактичних принципів є практика навчання, досвід і напрацювання викладачів, котрі „осмислюються” й „узагальнюються”. Однак це осмислення й узагальнення відбувається у вигляді встановлення загальних фактів, які виникають за певних, стихійно створюваних умов оволодіння навчальним матеріалом. У такому випадку дидактичні принципи лише надають, але не пояснюють факти, а отже, не можуть виконувати функцію „скерування” едукативного процесу [2, с.75-76].

При цьому показова логіка встановлення дидактичних принципів [14, с.24]. Так, пізнавальний досвід майбутніх філологів починається із речей як джерела пізнання; тут зароджується принцип наочності. Без активного осмислення сприйманого унеможливується оволодіння знаннями, – звідси виникає принцип активності та свідомості. Але осмислити й оволодіти знаннями майбутні філологи зможуть лише тоді, коли вони будуть їм під силу, тобто відповідати рівню їхнього розвитку, віковим й індивідуальним особливостям – уводиться принцип доступності та принцип урахування можливостей студентів. Використання знань уможливується, якщо вони зберігаються в пам'яті, – принцип міцності знань. Усі опановувані знання мають бути науково достовірними – принцип науковості у навчанні тощо.

У різних навчальних посібниках склад дидактичних принципів є різним, але вищезазначені принципи всюди залишаються їхнім стійким ядром. Представляючи „вихідні початки” дидактики як теорії навчання, вони репрезентують відомі уявлення про механізм оволодіння знаннями як про ланцюжок: сприйняття – осмислення – запам'ятовування – застосування знань, не опосередкованих діяльністю майбутніх філологів.

Діяльнісний підхід до формування професійної компетентності майбутніх філологів бере за вихідні начала їхню предметну діяльність, спрямовану її організацію, керівництво її формуванням. Функція цієї діяльності – це опанування соціально-історичним досвідом, зафіксованим у культурі. На цій платформі вибудовуються всі дидактичні принципи [2, с.76-77].

Принцип науковості. У традиційній дидактиці він виражає вимоги до змісту навчання. Знання, які підлягають оволодінню, обираються із науки. Як такі, що підлягають істотному дидактичному опрацюванню, вони мають зберегти свою наукову вірогідність. Змістом навчання є [там само, с.77]: а) основні поняття науки; б) наукові факти, закони; в) методи; г) теорії; д) головні ідеї конкретної науки. Таким чином, зміст навчального предмета має представляти основи відповідної науки. Але наука є не лише сукупністю знань про предмет, вона є й діяльністю, котра пізнає його, використовує різні засоби, методи, процедури, які відкривають різні властивості, зв'язки та форми буття предмета. Дидактика, котра не включає до змісту навчання пізнавальну діяльність, представляє цей зміст лише результатами, „готовими” знаннями, думаючи, що останні можуть засвоюватись шляхом безпосереднього їхнього сприйняття із наступним запам'ятовуванням. Така дидактика не може пояснити, як осмислюються ці знання, яким є механізм їхнього „застосування”. При діяльнісному підході наука входить до змісту навчання не лише знанневим, а й діяльнісним аспектом. Знання мають виступати в єдності із діяльністю, котра їх породжує. Теоретична діяльність (предмет, засоби, програма) має відповідати нормативам, які моделюють наукову діяльність. Зміни, котрі відбуваються в науці, – це [там само]: а) принципи виокремлення її предмета; б) її методологічні засоби; в) принципи розроблення дослідницьких програм як способів (методів) організації пізнавальної діяльності; г) утворювана структура знань про досліджуваний предмет тощо. Ці зміни мають отримати відображення в навчанні.

Принцип науковості в навчанні не можна обмежувати лише вимогами до змісту опановуваних знань; науковими мають бути й самі засади навчання – процес оволодіння навчальною інформацією,

пізнавальна діяльність майбутніх філологів (цілі, зміст, методи й способи організації едукативного процесу, загальні дидактичні принципи й методичні прийоми його реалізації). Вимоги до організації навчання мають виходити не від „досвіду”, а від науки, від комплексу різних наук – теорії пізнання, діалектичної логіки, наукознавства, педагогічної психології тощо. Саме із позицій наукових вимог слід осмислювати педагогічний досвід і вносити зміни до навчального процесу.

Цілі навчання мають бути зміщені на формування теоретичної діяльності й оволодіння сучасним способом наукового мислення як основи вироблення знань і вмінь, розвитку інтелектуальних здатностей майбутніх філологів, які уможливають розв’язання завдань нового типу [там само, с.78].

Діяльнісний підхід відкриває нові перспективи вдосконалення навчання. Використання при цьому ідей системного підходу і загальної теорії керування сприяє розробленню механізмів керування едукативним процесом.

Принцип наступності в навчанні представлений одним із аспектів принципу науковості й репрезентує спадкоємну послідовність оволодіння майбутніми філологами навчальним матеріалом, його розподіл по роках навчання. Послідовне вивчення навчального предмета припускає засвоєння знань на кожному щаблі навчання із урахуванням вивченого матеріалу й того, що вивчатиметься на наступному щаблі. Поява нових розділів, новий зміст знань про предмет не відображає їхнього внутрішнього зв’язку, спадкоємного розвитку самого знання. Перехід до вивчення наступного розділу, як правило, не є поступальним, пізнавальним рухом у предметі: розвитком логіки дослідження, змінами самої пізнавальної діяльності, котра розкриває принцип збереження об’єкта в різному змісті знання про нього. Без внутрішнього розвитку дослідницької діяльності й наступності нового пізнавального змісту, цей процес перетворюється на сумарне накопичення різних знань [там само, с.79].

Діяльнісний підхід дозволяє розглядати принцип наступності як розвиток пізнавальної діяльності, зумовленої логікою використовуваних засобів, методів дослідження на різних рівнях пізнання об’єкта, що відкривають пізнавальні змісти в ньому. При системному методі пізнання об’єкта його осмислення йде від емпіричного виокремлення предмета як цілісності в її синкретичному вигляді до її теоретичного аналізу, розчленування внутрішньої будови як розвинутої системи на суму її складових елементів, їхніх зв’язків і структури. У ході такого процесу змінюються засоби, спосіб і результат діяльності, формуються знання про предмет і спосіб мислення як рух теоретичної думки. Діяльність-знання-мислення – це не паралельні або послідовні утворення. Вони взаємно зв’язані загальним відношенням, утворюють ціле й формуються одночасно. На кожному етапі навчання ці відношення залишаються постійними (інваріантними), а характеристики є мінливими (варіантними) [там само, с.80]. Так, на емпіричному рівні характеристики діяльності майбутніх філологів (ціль, предмет, засоби, спосіб) залишають зміст знань про явища об’єкта без внутрішнього зв’язку. На теоретичному рівні результатом діяльності майбутніх філологів виступають знання, котрі розкривають структури та внутрішні зв’язки об’єкта. Вони дозволяють представити його як механізм, котрий породжує все розмаїття явищ – емпіричне й теоретичне знання відрізняються не лише за об’єктивним змістом, а й за способом його отримання за допомогою різних засобів діяльності. У теоретичній діяльності, крім конкретно-наукових засобів, методів цієї науки, використовуються й методологічні наукові засоби. Останні надають самим діяльнісно-опанованим знанням, і формованому способу мислення новий рівень абстракції й узагальнення [там само].

Принцип наступності (яким би не був критерій, закладений в основу послідовності вивчення предмета), є відчуженим від розвитку діяльності, оволодіння її новими способами (у традиційному навчанні), не може надати пізнавальному змісту послідовно засвоюваного навчального матеріалу, не може виражати цей рух до системної побудови предмета.

Інший аспект принципу науковості – **принцип систематичності**, найчастіше ототожнюваний із принципом системності. Принцип систематичності в навчанні припускає, з одного боку, вимоги до організації, упорядкованості, систематизації навчального матеріалу, незалежно від його обсягу та рівня навчання, а з іншого, – розглядає послідовність у навчанні як етапи вивчення навчального матеріалу.

Систематизація знань є однією із ознак наукового знання. Його упорядкування відбувається за певними правилами, вихідним із яких є виокремлення в матеріалі різнорідних частин, кожна з яких є сукупністю знань, об’єднаних у цілісності, котрі належать до різних об’єктів, досліджуваних конкретною наукою. Це правило лежить в основі систематики в науці (досліджуваних об’єктів) і систематизації знань. Навчальний предмет, репрезентуючи конкретну науку частинами, розділами, темами, так чи інакше відображає цю систематику. Один і той самий навчальний предмет вивчається протягом багатьох років спочатку у школі, а потім у ВНЗ розділ за розділом, кожний із яких має свій специфічний зміст навчального матеріалу. Систематичне вивчення навчального матеріалу відображає послідовність і спрямованість навчання. Логіка, котра визначає послідовність і спрямованість вивчення навчального матеріалу, може бути різною: від простого до складного, від почуттєвого до

абстрактного, від емпіричного до теоретичного, і, нарешті, може виражати спосіб руху в самому теоретичному матеріалі. Нерідко логіка знання про предмет визначається історичними етапами розвитку самої науки.

Систематичне вивчення мови має бути спрямованим на формування теоретичного мислення майбутніх філологів, на відкриття внутрішньої логіки вивчуваного предмета – законів його буття [2, с.80-82].

У сучасній науці дедалі більшу роль відіграє нова методологія – системний підхід – орієнтація дослідження об'єкта як системи. Змінюється спосіб виокремлення предмета, програма дослідження, структура знань про нього, принцип їхнього взаємозв'язку, логіка пізнавального руху у предметі, спосіб побудови теоретичної картини. Результатом системного дослідження стають знання, котрі є не сумарною цілісністю, а концептуальною системою. Ця система має нові логічні зв'язки, котрі виражають порядок і спосіб аналізу предмета. Сформована структура знань є відбиттям системного дослідження предмета, яке розкриває його системні властивості. Саме такому змістові нині надають поняття системності. Ототожнюючи принцип систематичності й системний принцип, але відволікаючись від способу пізнавальної діяльності, традиційна дидактика принципом систематичності не охоплює головного – спрямованості навчання на формування теоретичної думки майбутніх філологів через організацію діяльності із системного аналізу вивчуваного предмета, а припускає інші принципи побудови навчального предмета та програми його вивчення, іншу організацію „дослідницької” діяльності. У сучасних умовах не можна відволікатись від завдання формування нового мислення із системним принципом відбиття світу. І розв'язати його можна, керуючись новим принципом організації пізнавальної діяльності майбутніх філологів, яка формує нове світорозуміння. Саме тому принцип системності виокремлюється як особливий принцип [20, с.75].

У найзагальнішому вигляді він виражає вимогу інтеграції засвоєваних знань у концептуальні цілісності, котрі мають структурну організацію. Масштаби та зміст зазначених цілісностей (концептуальних систем) можуть бути різними, й, відповідно, різним буде характер системоутворювальних зв'язків у кожному конкретному випадку. Однак логіка зв'язків у всіх випадках відображатиме спосіб дослідження предмета, оскільки логіка пізнання предмета має бути відображеною в логіці знань про нього. А це, у свою чергу, змінює послідовність і спрямованість вивчення предмета. Оволодіння навчальним матеріалом викладачем, логіка пізнавальної діяльності майбутніх філологів, опановувані ними знання мають бути орієнтовані на завдання побудови певної концептуальної системи, котра теоретично описує предмет як систему. Цей опис містить пояснювальний принцип явищ і фактів, які становлять емпіричну складову теорії, уможлиблює інтерпретацію положень теорії та її наслідків. Процес побудови концептуальних систем є покроковим. Кожен крок має корелювати не лише із попереднім і наступним, а й із кінцевим результатом як цілим. І тут неможливо обійтись без методологічної схеми, котра виражає рух теоретичної думки. Цю схему має бути закладено до навчальних програм [2, с.83].

Принцип доступності у традиційній дидактиці припускає дидактику опрацювання обраного для оволодіння матеріалу з метою надання йому більшої доступності відповідно до віковому рівню розвитку майбутніх філологів. Навчальний матеріал лише в тому випадку буде посилюючим для майбутніх філологів, якщо презентуватиметься у вигляді, який полегшує його сприйняття, запам'ятовування, осмислення й відтворення. Саме для цього вдаються до наочності навчального матеріалу, систематизації, використання понять, близьких до наявних у лексиці майбутніх філологів, спрощення конструкцій тексту. Новий навчальний матеріал адаптується до наявного досвіду майбутніх філологів (наявних понять, знань, рівня мислення). За такою настановою нескладно побачити, по-перше, що зберігається уявлення про едукативний процес як процес споглядальний, не опосередкований предметною діяльністю майбутніх філологів. Легкість засвоєння навчального матеріалу залежить, із цього погляду, від двох чинників: „зовнішнього” – ступеня адаптації навчального матеріалу до наявного досвіду майбутніх філологів, і „внутрішнього” – самого змісту досвіду (наявних знань, рівня розвитку). Принцип доступності виражає орієнтацію на певний спосіб навчання, основу якого становить засвоєння навчальної інформації як її безпосередня „фіксація”, здійснювана за принципом реактивності. По-друге, такі механістичні уявлення, по суті справи, розв'язують проблему розвивального навчання й виражають певну точку зору на відношення навчання й розвитку. По-третє, шкала вікових норм, на яку орієнтується „дидактичне опрацювання” матеріалу, відображає досягнутий рівень розвитку на різних вікових щаблях за певних умов навчання та виховання – стихійно формованої діяльності (акту) безпосереднього сприйняття навчальної інформації [там само, с.83-84].

Принцип доступності, як зазначає В.В.Давидов, суперечить ідеї розвитку, розумінню навчання як загальної форми розвитку через засвоєння. Науковець пропонує трансформувати принцип доступності в іншій – принцип розвивального навчання. Цей принцип було теоретично обґрунтовано й експериментально доведено В.В.Давидовим. Дослідник зазначає, що якщо навчання не забігає вперед,

будується лише на наявному рівні розвитку, то відбувається не розвиток, а засвоєння, закріплення, тренаж наявного типу мислення та способів діяльності [11, с.64]. Л.Я.Зоріна як прихильниця цієї точки зору в педагогіці стверджує: „Навчання і враховує рівень розвитку учнів, і водночас сприяє його підвищенню ... правильно визначена посильність навчання сприяє й розвитку пізнавальної активності й прискоренню загального розвитку учнів” [13, с.7]. Але, як показав В.В.Давидов, це „сприяння” й „прискорення” стосується не формування психічних новотворів, а стереотипізації стихійно сформованого емпіричного мислення [11, с.68].

Існує й інша точка зору на проблему взаємозв'язку навчання й розвитку. Вона розглядає навчання як універсальну форму розвитку, якщо при цьому по-новому будувати діяльність оволодіння навчальним матеріалом. Річ не лише у дидактичному опрацюванні матеріалу, котрий підлягає оволодінню, а й в організації самої діяльності із опанування навчальної інформації, адекватної предметному змісту матеріалу [2, с.85].

В.В.Давидов зазначає, що принцип „наочності” як складова принципу „доступності” утворює бар'єр на шляху формування теоретичного мислення. Разом із тим, його формування (за інших умов навчання) дозволяє не лише змінити темпи, а й тип розвитку майбутніх філологів [11, с.70].

Розвивальне навчання є однією із визначальних проблем університетської педагогіки. Із інтелектуальним розвитком, сформованим способом мислення пов'язаний рівень професіоналізму, творчий потенціал майбутнього фахівця, ступінь його мобільності у мінливих умовах професійної діяльності, можливості професійного росту тощо. Не секрет, що у ВНЗ студентам зазвичай не відкривається нове бачення речей, а отже й можливість нових способів організації пізнавальної діяльності, які змінюють тип орієнтування в них і можливий новий спосіб їхнього перетворення. Сформовані в школі стереотипи мислення виявляються настільки стійкими, що студентів не завжди вдається їх позбутись. Вивчення найабстрактніших і міждисциплінарних теорій не формує у більшості студентів теоретичного мислення, оскільки механізм засвоєння не підлягає змінам. Пізнавальна діяльність залишається такою, що „констатує” готові знання, здобуті наукою, але не відтворює саме дослідження предмета, яке конструює знання про нього – структуру руху теоретичної думки: від констатації явищ до їхнього пояснення, закономірностей їхнього походження, можливостей породження нових явищ, їхнього пророкування. Процес оволодіння навчальним матеріалом – це не лише можливість виконати мисленнєву діяльність, а й процес її свідомого формування, створення нових способів організації освітньої діяльності, котра по-новому відкриває студентам речі. У цьому полягає сутність розвивального навчання [2, с.86-87].

Принцип активності в навчанні. У традиційній дидактиці він виражає вимоги до створення в навчанні умов, які активізують навчальну діяльність майбутніх філологів. В одному випадку – це доступність матеріалу, яка дозволяє його „усвідомити”, „зрозуміти”; в іншому – створення „проблемних ситуацій” і самостійне їхнє розв'язання майбутніми філологами; у третьому – навчання у вигляді „ділових ігор”; у четвертому – комп'ютеризація навчання, котра звільняє від рутинних операцій тощо. Принцип активності постає як вимога викликати у майбутніх філологів „свідоме” ставлення до навчання, активізувати свідомість, викликати у майбутніх філологів інтерес до навчання, протистояти пасивному спогляданню навчального матеріалу й викликати „роботу” думки [там само, с.87].

Діяльнісний підхід убачає сутність активізації діяльності майбутніх філологів в едукативному процесі не лише у формуванні у них потреби як спонукального начала пізнавальної діяльності, а й до організації останньої як такої, що розв'язує ту чи іншу проблемну ситуацію. Під активізацією діяльності майбутніх філологів розуміють не інтенсифікацію стихійних пошуків, а можливість дійсно осмислити сутність проблеми – яким є об'єкт завдання (його властивості, зв'язки, відношення, через які він виявляє себе в умові цього завдання), що є відомим, а що – невідомим, якою є система невідомих, як вони зв'язані між собою і з відомими, яким є можливий порядок їхнього знаходження тощо. Лише аналіз завдання, котрий відкриває його внутрішні відношення, зв'язку відомих і невідомих моментів дозволяє зрозуміти, що й як потрібно знайти. А для цього майбутні філологи мають зрозуміти загальну стратегію пізнавальної діяльності: сутність проблеми та шляхи її розв'язання. Лише так вони зможуть розв'язувати завдання не шляхом стихійних спроб і помилок, підказок, а через знання структури розв'язуваного завдання, його внутрішніх відношень, які дозволяють опосередковано або безпосередньо вийти на розв'язання проблеми. Остання завжди припускає вибір шляху і його обґрунтування як оптимального в певних умовах [там само, с.88-89].

Принцип свідомості. Його часто поєднують із принципом активності. Принцип свідомості (активності) висунуто як антитезу пасивному, споглядальному навчанню шляхом завчання знань, зміст і значення яких не розуміються майбутніми філологами. Свідоме оволодіння знаннями припускає їхнє осмислення, розуміння. У світлі принципів „доступності” й „наочності” це означає співвіднесення вербальних абстракцій (якими виражаються знання) із почуттєвою презентацією речей, що виявляє себе у можливості майбутніх філологів навести приклад, проілюструвати сказане або переформулювати його. Але така свідомість не дозволяє адекватно застосовувати знання на практиці.

Майбутні філологи знають правила (їхне формулювання), закони, теорії, але найчастіше не можуть застосувати їх при розв'язанні конкретного завдання. Така нездатність у практиці навчання кваліфікується як показник неусвідомленого засвоєння знань, їхнього нерозуміння. Зазначене явище позначило проблему формалізму знань і спонукало до пошуків її розв'язання. Однак розв'язання цієї проблеми в межах формованого „емпірико-класифікаційного мислення, котре протистоїть теоретико-осяжному мисленню” [11, с.74] не призвело до успіху. Застосування знань вимагає теоретичної діяльності – дослідження об'єкта, представленого умовами завдання, його перетворення із метою відкриття істотного відношення, яке становить ключове розв'язання завдання. Але для цього застосовувані знання мають бути продуктом іншого механізму їхнього засвоєння, аніж їхнє просте завчання. Знання мають формуватись у результаті теоретичної діяльності, котра використовує пізнавальні засоби, які розкривають істотні властивості об'єкта: його внутрішню складність, структуру, внутрішні зв'язки, котрі утворюють систему специфічної якості як цілісність тощо. Системні властивості об'єкта (цілісність, складність, організованість) становлять його інваріантне – системне буття, яке стійко зберігається у розмаїтті його варіантів. Завдання описує один із варіантів об'єкта-системи. Його розв'язання пов'язане із аналізом того чи іншого варіанта системи та розкриттям її конкретних (особливих) характеристик у певному окремому випадку [2, с.90-91].

Для традиційної дидактики механізм формування теоретичного мислення, теоретичних знань виявляється закритим і проблема формалізму знань залишається нерозв'язаною [3, с.232]. Принцип свідомості в навчанні унеможливується без формування механізму опанування навчальним матеріалом як теоретичної діяльності майбутніх філологів і без її рефлексії ними самими (без відображення свідомістю майбутніх філологів функції знань, їхнього породження діяльністю, розуміння специфіки цієї діяльності, значення її засобів і способів для якостей формованих знань і вмінь).

Для того, щоб стати свідомим суб'єктом своєї діяльності слід, насамперед, виокремити її як об'єктивну реальність, а для цього вона має бути фіксована системою таких категорій, як „ціль”, „предмет”, „засоби”, „спосіб” (виконання), „результат” [1; 5; 16; 29]. Ці категорії, котрі виражають загальний, абстрактний опис діяльності, мають виступити для майбутніх філологів засобами аналізу та виявлення часткових видів і способів адекватної організації щодо мети й виокремленого предмета діяльності в кожному конкретному випадку. Виокремлений предмет визначає все предметне, зміст діяльності: програму, засоби, характер пізнавальних дій тощо [2, с.91].

Особливу роль у пізнавальній діяльності відіграє програма, яка формує теоретичне мислення. Вона визначає спрямованість руху теоретичної думки [9; 25; 28]. Метод аналізу своїми процедурами вилучає пізнавальний зміст і в певній послідовності будує структуру знань про предмет, розкриває логічний зв'язок між ними як системоутворювальне відношення в теоретичній картині предмета [15, с.133; 24, с.54]. Категорії, якими фіксується загальна форма діяльності, виражають елементи, котрі утворюють її, інваріантні як для практичної, так і для теоретичної діяльності. Але в кожному випадку вони мають свої, властиві лише їм характеристики, які можуть бути визначені та спроектовані при аналізі будь-якого об'єкта.

При системному дослідженні діяльність визначається й іншими категоріями, котрі виражають послідовність певних пізнавальних процедур методу системного аналізу. Останні відкривають сутнісний, інваріантний зміст предмета, його системні властивості (цілісність, структуру, багаторівневу будову, внутрішні зв'язки, які впорядковують функціонування). Формовані в теоретичній діяльності методологічні знання та системний спосіб мислення (як певний тип орієнтування у предметі), котрі виражаються категоріями діяльності й системного аналізу, означають іншу форму їхнього привласнення індивідом. Застосування методологічних знань у теоретичній діяльності як пізнавальних засобів, розуміння їхнього значення для характеристик виробленого продукту в кожному конкретному випадку (характеристик засвоєваних знань і формованих здатностей), їхнє функціонування як орієнтовної основи діяльності в уміннях аналізувати й вирішувати завдання визначають ті істотні моменти, котрими характеризується свідоме оволодіння вміннями [2, с.92].

Поняттєві засоби, за допомогою яких виокремлюється й описується та чи інша об'єктивна реальність як загальна форма буття речей, із їхнім опануванням, стають засобами її дослідження, виявлення її внутрішніх відношень і зв'язків, без чого неможливо зрозуміти явища реальності – їхню природу, походження, розмаїття в межах якісної визначеності предмета. Теоретичне мислення, оперуючи загальними категоріями, уможливує проникнення в сутність речей, їхнє пояснення, розумну зміну їхньої перетворювальної діяльності. Рефлексивні процеси майбутніх філологів у навчанні не можуть бути організовані без виокремлення й оволодіння цими пізнавальними засобами.

Принцип свідомості в навчанні означає не лише розуміння майбутніми філологами того, що вони вивчають (предмета дослідження, аналізу), для чого вони вивчають (мотивів), яким є кінцевий продукт вивчення (мети), якими засобами предмет вивчається (методу і його пізнавальних процедур), а й

розуміння того, якими поняттєвими засобами має бути описаний предмет як система знань про нього, й сама діяльність, котра їх продукує [там само, с.93].

Висновки... Таким чином, діяльнісний підхід, виступаючи загальною методологічною основою дидактичних принципів, відкриває перспективу їхнього конструктивного розроблення, порушує питання про виокремлення нового предмета дидактики – організації предметної діяльності студентів як дослідницької діяльності, яка формує загальний механізм оволодіння культурою у будь-яких її видах і формах.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження... Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати процес формування професійної компетентності майбутніх філологів із урахуванням інших підходів, зокрема, аксіологічного, завданневого, особистісного, культурологічного, індивідуально-творчого, акмеологічного й антропологічного підходів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анисимов О. С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном / О. С. Анисимов. – М. : ВВЦ, 1990. – 37 с.
2. Асманова И. Ю. Развитие системного мышления студента как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Асманова Ирина Юрьевна. – Ставрополь, 2004. – 178 с.
3. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности / Е. И. Бойко. – М. : Московского психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО „Модэк”, 2002. – 687 с.
4. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Московский институт практической психологии ; Воронеж : НПО „Модэк”, 1996. – 392 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : КДУ; МПСИ, 2005. – 336 с.
7. Горвая В. И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы / В. И. Горвая. – Ставрополь : СППУ, 1995. – 160 с.
8. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 613 с.
11. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
12. Зорина Л. Я. Программа-учебный предмет-учитель / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
13. Кокорин А. А. Диалектико-материалистический анализ как методологическое средство / А. А. Кокорин. – М. : АН СССР, 1986. – 365 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 485 с.
16. Меретукова З. К. Теоретические и практические основы развивающего обучения / З. К. Меретукова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 1994. – 228 с.
17. Павлова Л. П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Павлова Лариса Петровна. – Ставрополь, 2004. – 176 с.
18. Решетова З. А. Принципы построения учебной программы и ее значение для формирования теоретического мышления студентов / З. А. Решетова, Т. А. Сергеева // Психология познавательной деятельности. – М. : МГУ, 1977. – С. 73–81.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 695 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С.-Пб. : Питер, 2002. – 720 с.
21. Слостенин В. А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1998. – №9. – С. 41–42.
22. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала: Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
23. Тимофеева Ю. Ф. Системный подход к проблеме совершенствования высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С. 116–124.
24. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО „Модэк”, 1996. – 512 с.
25. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
26. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1988. – 166 с.
27. Dewey J. How We Think / J. Dewey. – New York : Dover Publications, 1997. – 240 p.

Аннотация

С.С.Данилюк

Формирование профессиональной компетентности будущих филологов в аспекте деятельностного подхода

Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональной компетентности будущих филологов в свете деятельностного подхода. Использование указанного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности студентов лингвистических специальностей обусловлено необходимостью модернизации образования и разработки новых стратегий его развития, а также реализации обоснованных

измененный стратегии высшего образования. В статье рассматриваются особенности использования основных дидактических принципов в процессе формирования профессиональной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: деятельностный подход, профессиональная компетентность, принцип активности, принцип сознания, принцип научности, принцип преемственности, принцип систематичности, принцип доступности.

Summary

S.S.Danylyuk

Formation of Future Philologists' Professional Competence in the Aspect of Activity Approach

The article deals with the highlighting of the formation of future philologists' professional competence in the light of an axiological approach. The usage of this approach in the process of formation of the professional competence of students of linguistic specialties is conditioned by the need of modernization of education and development of new strategies of its development as well as implementation of changes in the strategies of higher education. Peculiarities of basic teaching principles in shaping future philologists' professional competence are studied in the article.

Key words: activity approach, professional competence, principle of activity, consciousness principle, science principle, continuity principle, systematicity principle, intelligibility principle.

Дата надходження статті: „30” грудня 2011 р.

УДК 37.042 (045)

І.М.ДАРМАНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Управління освітою: історичний дискурс

У статті описано історичні періоди розвитку освітянської сфери, що характеризувались існуванням певних інституцій, які відігравали роль організаторів освіти і здійснювали керівництво цим процесом у державі в цілому та окремих її адміністративно-територіальних одиницях.

Ключові слова: управління, сфера освіти, органи управління освітою.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Перед фактом численних проблем, які ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість рухатись уперед до ідеалів миру, свободи та соціальної справедливості [2]. Саме так розпочався звіт Комісії у справах освіти ЮНЕСКО, яку очолив Жак Делор, міністр економіки Франції в I половині 90-х років, який в кінці тисячоліття очолив комісію по справах освіти ЮНЕСКО. В доповіді підкреслюється вирішальна роль освіти у справі розвитку особистості протягом усього її життя, а відтак і розвитку всього суспільства.

Саме ці ідеї пронизують документи Болонського процесу, спрямовані на зближення змістовної сутності освітніх просторів держав. Разом з тим, вони застерігають від процесу уніфікації в цій важливій для життєдіяльності людства галузі. В Україні здійснюється процес формування національного законодавства в галузі освіти, яке проходить паралельно із узгодженням його сутності із змістом аналогічного законодавства передових країн Європейської спільноти.

В Україні, як вже зазначено вище, активно проходить процес формування національного законодавства, що охоплює всі сфери життєдіяльності її громадян. Цей процес також базується на використанні світового та Європейського досвіду правової політики. Проблеми змісту вищої освіти зараз є об'єктом загостреної уваги науковців, викладачів, громадськості. На сьогодні актуальним є реформування освіти, що передбачає створення різних можливостей для задоволення освітніх проблем громадськості, забезпечення професійної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій... Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу такі вчені, як В.І.Бондар, Г.В.Єльнікова, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, В.С.Пікельна, Р.Х.Шакуров та ін.

Формування цілей статті... Метою статті є аналіз особливостей виникнення і становлення органів управління освітою, а також виокремлення суб'єктів управлінської діяльності освітянської сфери в різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу... Ретроспективний огляд організації управління освітою визначає суб'єкти, що здійснювали ієрархічне керівництво в певний історичний період. До них ми відносимо церкви та монастирі, княжі двори і гетьманські уряди, цехові організації міських ремісників, селянські

общини, братства, університети, відділи народної освіти губернських земських управ, шкільні відділення міських управ, інституції Центральної Ради та Директорії по управлінню освітою в часи української революції, відділи народної освіти виконавчих комітетів губернських Рад, відділи народної освіти повітових революційних комітетів, волосні революційні комітети, відділи народної освіти повітових і волосних виконавчих комітетів Рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів, відділи народної освіти виконавчих комітетів районних, міських і обласних Рад депутатів трудящих, відділи освіти районних державних адміністрацій, відділи освіти виконавчих комітетів міських рад, управління освіти обласних державних адміністрацій. Названі нами інституції виступають суб'єктами регіонального управління освітою, що є видом соціального управління, наділені забезпеченням збереження структури освіти, підтриманням режиму її діяльності і реалізацією її програм.

Якщо проаналізувати в історичному ретроспективному аспекті систему освіти, то можна стверджувати, що започаткувала школу православна Церква. Церква в Київській Русі виконувала не тільки духовну функцію, а й цілий ряд функцій світського характеру, в тому числі функцію організатора освітнього процесу.

Однозначної думки про організацію освіти та шкільної справи в Київській Русі немає. Деякі історики (наприклад, В.Татищев) стверджують, що досить високий рівень тодішньої освіти завдячує піклуванню про неї руських князів [8, с.32]. Перші літописні відомості про піклування руських князів справами освіти пов'язують із іменем Володимира Великого та належать до часів охрещення України – Русі. У Лаврентіївському списку літопису Нестора від 988 року зазначено, що Володимир Великий ставив завдання спеціально відловлювати і забирати від матерів їхні „чада” та віддавати їх на „ученє книжное”, не зважаючи на те, що ще не утверджені у вірі їхні матері плачуть за ними, як за загиблими [5, с.66].

У всіх літописних та інших матеріалах, що стосуються освітньої справи за Володимира Великого і його наступників, немає жодної згадки про заснування чи існування „училищ”, а мова йде про учителів, про „книжное ученє”, про відбирання дітей у знатних осіб – старост, священиків – про обов'язок священиків „учити людей”. Роль князів в освітній справі часів Київської Русі носила роз'яснюючо-мобілізаційний характер. Практичні справи організації діяльності шкіл здійснювались церквою. Духовенство вважало своїм обов'язком поширювати освіту серед парафіян, правильно організовувати школи. Ф.Леонтович стверджує, що „кожна парафія повинна була мати школу... шкільна повинність стосовно до окремих осіб мала такий самий індивідуально-умовний характер, як і інша канонічна повинність кожного християнина” [4, с.25].

С.Сірополко пише, що „немає жодної змоги, зрозуміла річ, визначити певним чином кількість шкіл та учнів у них. Одне можна сказати, що у Київській Русі перед татарською навалою налічувалося 15 епархій, що монастирів була значна кількість, – в самому Києві в той час було 14, – а церков ще того більше. Можна думати, що кожна Єпископська катедра, монастир і церква в Київській Русі тісно сполучалася зі школою” [8, с.36]. М.Погодін вважає, що кожна нова епархія ставала так би мовити шкільною округою, новий монастир – гімназією, а нова школа – народною школою [6, с.11].

За часів Київської Русі школи були 1-річними, 2-річними, 4-річними. 1-річні школи існували при церквах, 2-річні при монастирях і 4-річні при епархіях. Не можна було поступати в наступний клас без відповідної освіти і мірилом знань виступала церковна література.

Основою для запровадження грамоти, вивчення Святого Письма і богословних книг у слав'янському світі, в тому числі в Київській Русі, була місіонерська праця святих братів Кирила і Мефодія. Вони були синами знатних батьків у місті Солуні, в Македонії, їхній батько Лев був високим урядовим посадовцем. У Солуні проживало багато слов'ян – звідси їхнє знання слов'янської мови. Обидва здобули відповідну освіту. Молодший Кирило (до чернецтва Костянтин), навчався в Царгороді у придворній школі разом із царським сином Михайлом. Старший, Мефодій, служив у війську, але після смерті батька покинув службу і постригся у ченці в монастирі на горі Олімп. Костянтин, здобувши освіту під керівництвом Константинопольського патріарха Фотія, прозваного філософом, був висвячений на священика і став бібліотекарем при церкві святої Софії в Царгороді. У 858 році послі від козаків просили імператора прислати їм учених проповідників. Імператор Михаїл III і патріарх Фотій направили братів Костянтина і Мефодія. Це була їхня перша апостольсько-місіонерська подорож до козаків (між гирлами річок Дону і Волги), що підготувала їх до апостольських трудів серед слов'ян.

Ще перед цією подорожжю солунські брати взялися за переклад Святого Письма і богослужбових книг на слов'янську мову з грецької, створили слов'янську азбуку, поклавши в її основу азбуку грецьку, а деякі літери взяли з азбук східних народів. У 862 році моравський князь Ростислав і угорський князь Коцель звернулись до імператора Михаїла з проханням направити до них такого вчителя, який міг би навчити їхні народи істині віри християнської слов'янською мовою. Вибір знову зупинився на святих братах. Протягом чотирьох років вони обходили одну країну за іншою, проповідуючи і відправляючи богослужіння слов'янською мовою. Морави цілими громадами приймали святе хрещення.

Святий Кирило помер 14 лютого 869 року у Римі, заповівши Мефодієві продовжувати проповідницьку працю між слов'янами. Святий Мефодій виконував заповіт брата. Висвячений на архієпископа Моравії, він близько 15 років проповідував віру Христову слов'янським народам, одночасно перекладаючи книги Святого Письма, а також богослужбові книги з грецької на слов'янську мову. Помер Мефодій 11 травня 885 року.

Справу святих братів Кирила і Мефодія учні рознесли по всьому слов'янському півдню. Святе Письмо читали і богослужіння відправляли для слов'ян слов'янською мовою. Це стало основою писемності у слов'ян, основою слов'янської культури. Із слов'янського півдня, в основному з Болгарії, прийшли і в Русь-Україну, з прийняттям християнства, книги Святого Письма [8, с.351-355].

Книги Святого Письма інакше називають Біблією. Слово „Біблія” – грецьке й означає – „Книги”. Вони написані різними людьми і в різний час, але всі вони поділяються на дві частини: на книги Старого Завіту, що написані до Різдва Христового і книги Нового Завіту, написані після Різдва Христового. Біблійне слово „завіт”, тобто заповідання, заповіт, бо означає що в цих книгах міститься вчення, заповідане людям Богом [1].

Сьогодні, відповідно до Конституції України, церква відокремлена від держави, а навчальні заклади від церкви, причому жодна релігія не може бути визнана державою як обов'язкова. Дані положення підтримують як керівники релігійних конфесій, так і органи управління освітою, завданням яких є створення атмосфери поваги школи до церкви і навпаки.

На території України певний час була боротьба між православ'ям і католицизмом. Щоб підняти рівень католицьких шкіл та взагалі католицтва, католицький єпископат закликав у 1565 році до Польщі єзуїтів. На білорусько-українських землях почали з'являтися єзуїтські школи. Прості люди в цих школах не навчалися, а тільки ті, які за своїм походженням згодом могли зайняти впливові посади в церкві або в державі.

„Єзуїтська школа охоплювала у своїй програмі цілу низку наук, поділених на два відділи: нижчий (*studia inferioria*) і вищий (*studia superioria*). На чолі кожної єзуїтської школи стояв ректор, що мав загальний догляд за школою. Науковою частиною керував префект. Учительська посада в єзуїтських школах визнавалася за дуже відповідальну і почесну, і потрапити на ту посаду було нелегко, – трудніше навіть, ніж стати членом єзуїтського ордену” [9; с.82, 100].

Перший відділ єзуїтської школи (гімназія) складався з п'яти класів, що йшли послідовно вгору: 1 – *infima classis grammaticae*; 2 – *media classis grammaticae*; 3 – *suprema classis grammaticae* (або *syntaxis*); 4 – *humanitas* (або *poesis*); 5 – *thetorica*.

У кожному класі був свій учитель. Курс кожного класу, крім риторичного, був однорічний, риторичного – переважно дворічний. На вивчення латинської мови зверталася велика увага: лише навпаки могли говорити в школі та поза школою іншою мовою, а решта учнів повинна була розмовляти з учителями і між собою латинською мовою. Народна мова вважалася за непристойну мову. Вищий відділ єзуїтської школи складався з філософського курсу (трирічного) та богословського (чотирирічного) [9, с.83, 84, 91, 93]. З'являлись ордени, які стали на захист католицизму. Учні, які навчалися в єзуїтських школах і відносились до православної віри, в більшості випадків відмовлялись від неї і приймали католицьку.

Єзуїти створювали колегії, в яких була дуже добре продумана система навчання. Коли представники православ'я побачили силу колегіумів, вони почали створювати православні колегії. Одним із перших засновників таких навчальних закладів був Костянтин – Василь Острозький (київський воєвода).

Окреме місце серед навчальних закладів того часу займала Заморська академія, яку заснував Ян Заморський. Ця академія складалась з восьми класів, в яких студенти поділялися за національним статусом на п'ять груп. Вона була середньою між релігійною і світською.

Католицькі школи, єзуїтські школи, Заморська академія відрізнялись від інших своїми нововведеннями, а також продуманою програмою навчання і виховання. Тому К.Острозький навчальний план свого закладу створив по образу вже існуючих. Він мав намір перетворити школу в академію, але йому це не вдалося, оскільки він помер і його фундації перейшли в руки католиків. Вже після його смерті, внучка К.Острозького, А.Хоткевич відкрила в Острозі єзуїтську колегію. Вчені, що працювали в школі, з часом перейшли до Київської братської школи. Це був час, який прийнято називати першим українським відродженням. Київська братська школа зазнала великої реформи, пов'язаної з іменем Петра Могили, архімандрита Києво-Печерської лаври.

Відбиток на діяльності Києво-Могилянської колегії залишили козацькі війни, що відбувались на початку другої половини XVII століття. В 1669 році колегія відновила свою діяльність і в 1672 році в ній з'явилися класи чи школи пітики, риторики та філософії. В 1689 році до програми колегії було введено клас „богословіє” і колегія перейшла в іншу категорію – стала вищою школою – Академією. Повний курс навчання в даному навчальному закладі тривав 12 років, учні переходили з курсу на курс на основі раніше отриманих знань. В перших шести класах курс був однорічний, в класі філософії

– дворічний, а в класі богослов'я – чотирирічний. З часом повний курс Академії було скорочено і він становив 10 років. Відбулись також зміни в назвах класів, що також говорить про застосування принципу ступеневості. Отже, з'явилися нижчий, середній і вищий граматичні класи.

„Згідно з законом з дня 31 жовтня 1798 р. курс Академії складався з тих предметів, що викладалися в трьох класах граматики (по одному року в кожному класі), в дворічних класах поезії та риторики, а крім того, з філософії, богослов'я вищого красномовства, фізики та мов – жидівської, грецької, латинської, німецької та французької. Філософську і богословську систему вимагалось вчити латинською мовою – першу протягом двох років, а другу – протягом трьох років. Отож повний курс Академії знов був розрахований на 12 років [8, с.143]. Той самий закон 1798 р. приписав до округи Київської Академії 8 семінарій – новоросійську, чернігівську, мінську, брацлавську, білгородську, харківську, переяславську та житомирську [7, XXV-XXVII].

Крім Києво-Могилянської академії заслуговують на згадку ще декілька шкіл. Наприклад, такою школою є Чернігівський колегіум. П.Знаменський наводить яскравий приклад застосування в даному навчальному закладі принципу ступеневості, відповідно до якого учень не мав права отримувати знання і навчатися на певному освітньому рівні, якщо не було підтвердження отриманню попереднього: „Мандрування учнів Чернігівського колегіуму задокументовано і в пізніших роках. З одним з таких мандрівних учнів Чернігівського колегіуму трапився неприємний епізод, який свідчить про те, що і в давнину учні допускалися деяких шахрайств, щоб швидше закінчити школу. Учитель риторики Чернігівського колегіуму Гаврило Іскра 10 вересня 1749р. дав учневі синтаксими Петру Мінцеві посвідку, що Мінець прослухав у нього риторик, а також дав йому листа до префекта Київської Академії Юрія Кониського з проханням прийняти Мінця до класу філософії. Кониський прийняв Мінця, але в короткім часі префект Чернігівського колегіуму ієромонах Сильвестр Новопільський повідомив Ю.Кониського, що Мінець облудним способом вступив до класу філософії, бо зовсім не проходив ні піітики, ні риторики. Ю.Кониський покликав Мінця до себе в келію, поставив йому декілька запитань з риторики і з'ясував, що той „нимала не смыслить”. Тут же, в колегії, Ю.Кониський дав Мінцеві „50 или по крайней мьрь 60, а не больше ударів різками” [3, с.60-67]. Історія ця завершилась тим, що Мінця виключили з Академії, а Іскру звільнили з учительської посади.

Значна увага приділялась формуванню органів державного управління місцевого рівня стосовно всіх галузей господарської діяльності (освіти в тому числі) українським гетьманом Б. Хмельницьким на початковому етапі Національної революції 1648-1676 років.

1802 рік в царській Росії характеризується утворенням Міністерства народної освіти на чолі із міністром П.Завадовським. При вказаному міністерстві було утворено Головне управління школами, яким керував В.Карабін. Управління встановило три типи шкіл, які утворювались не тільки за територіальним принципом, за принципом підпорядкування, а й за принципом одержання відповідного рівня знань: гімназії – в кожному губерніальному місті, за якими здійснювали нагляд університети; повітові школи – створювались в кожному повітовому місті, за якими здійснювали нагляд директори гімназій; парафіяльні або приходські школи – існували в селах, а здійснювали нагляд за ними керівники повітових шкіл. Університети здійснювали управління всіма навчальними закладами свого округу, тому в них обов'язково функціонували училищні комітети. В губерніях була введена посада директора народних училищ, який здійснював нагляд за навчально-виховним процесом в міністерських школах і училищах, приймав питання стосовно відкриття народних шкіл, ремісничих училищ, пансіонів.

На Україні перед революцією 1917 року існували середні і нижчі професійні школи, які змістом своїх навчальних програм доповнювали одна одну. Із 627 існуючих в той час середніх і нижчих шкіл, тільки 41 надавали педагогічну освіту. Але здобувши освіту нижчого рівня, студент чи учень мав змогу вступити до інституту і здобути більш ґрунтовні знання на основі вже отриманих. В ці роки (1917-1920) існували відділи народної освіти повітових революційних комітетів, а також волосні революційні комітети, які були регіональними органами управління освітою. Самостійними освітніми установами були відділи народної освіти повітових виконавчих комітетів Рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів, до функцій яких відносилась організація загальноосвітніх шкіл, а також керівництва місцевими установами освіти.

Управління освітою на території міст на основі рішень міських Рад і постанов вищестоящих державних органів здійснювали відділи народної освіти виконавчих комітетів міських Рад депутатів трудящих. Після 1930 року постановою ВУЦВК і РНК було створено двоступеневу систему управління, до якої належав народний комісаріат освіти та районний відділ освіти.

Професійна освіта, яка існувала в УССР і мала готувати спеціалістів, передбачала педагогічну ступеневу підготовку. Народним комісаром освіти Г.Гринько була запропонована схема освіти, за якою людина могла отримати професію учителя, лектора, бібліотекаря тощо після закінчення інституту, на основі якого поступити в академію, отримати кваліфікацію спеціаліста і, нарешті, перейти в категорію учених, але при наявності відповідного стажу.

Відповідно до схем народної освіти УССР за проектом Я.Ряпіна в системі педагогічної освіти було виділено наступні ступені: вища школа – трьохлітні вищі педагогічні курси і інститут народної освіти; наукова підготовка – науково-дослідні кафедри, де відбувалась підготовка професури і академія наук. Для порівняння, в системі народної освіти РСФСР з'явилися вищі учбові заклади і академічні установи. 1980-ті роки характеризувались стабільністю і динамічним розвитком всієї освіти України.

Законом України „Про освіту” від 1991р. органами державного управління освітою визначались: Міністерство народної освіти, Міністерство вищої освіти, Міністерства і відомства, які мають навчально-виховні заклади, Вища атестаційна комісія та місцеві Ради народних депутатів, виконавчі комітети місцевих Рад, їх відповідні структурні підрозділи. У 1996 році були внесені зміни до даного Закону, про що говорить його нова редакція, відповідно до якої державні органи управління освітою в Україні – це: Міністерство освіти і науки України, міністерства і відомства України, яким підпорядковані навчальні заклади, Вища атестаційна комісія України, Міністерство освіти Автономної Республіки Крим, місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Висновки... Із наведеного вище ми можемо зробити висновок, що ступенева освіта з'явилась не спонтанно. Вона існувала раніше, але не виділялась як „освітньо-кваліфікаційні рівні”. З розвитком освіти здійснювалось поетапне формування органів управління нею. Для того, щоб сфера освіти працювала ефективно, важливим є усвідомлення виконуваних обов'язків кожним суб'єктом визначеної системи. Особливо це важливо для суб'єктів управління освітою на різних його рівнях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. Канонические // CHICAGO, USA, 1989. – 292 с.
2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия: доклад Комиссии по делам образования ЮНЕСКО / Жак Делор. – Internet : EDOBSEPV @ UNESCO ORG, 2001. –16 с.
3. Знаменський П. Духовныя школы въ Россія до реформи 1808 г. / П. Знаменскій. – Казань, 1881. – 108 с.
4. Леонтович О. И. Школьный вопрос в древней Руси / О. И. Леонтович // Варшавского Университета Известия. – Варшава, 1984. – С. 25–27.
5. Полное собрание руських летописей, изданное по Высочайшему повелению Археологическою Коммисиею. – СПб., 1846. – Т. 1. – 204 с.
6. Погодин М. П. Образование и грамотность в древнім периоде истории / М. П. Погодин // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – № 1. – С. 11–14.
7. Титовъ О. Акты и документы, относящіяся к истории Киевской Академіи / О. Титовъ. – Киевъ, 1910. – Т. 1.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
9. Харламовичъ К. Западнорусскія православныя школы XVI и начала XVII в. / К. Харламовичъ. – Казань, 1898. – 193 с.

Аннотация

И.Н.Дарманская

Управление образованием: исторический дискурс

В статье описаны исторические периоды развития образовательной сферы, которые характеризовались существованием определенных институций, которые играли роль организаторов образования и осуществляли руководство этим процессом в государстве в целом, а также отдельных ее административных единицах.

Ключевые слова: *управление, сфера образования, органы управления образованием.*

Summary

I.M.Darmanskaya

Management of Education: Historical Discourse

The article describes the historical periods of educational sphere development, which were characterized by the existence of certain institutions playing role of education organizers and conducting management of this process in the state as a whole, and in some of it political units.

Key words: *management, educational sphere, bodies of education management.*

Дата надходження статті: „28” лютого 2012 р.

Творче самовираження як наукова проблема

На основі аналізу різних концепцій у статті розкрито сутність поняття „творче самовираження”, його функції. Визначено місце самовираження в системі понять: самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація. Виділено компоненти внутрішнього світу: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий. Зроблено висновок про те, що етапи творчого самовираження близькі до етапів творчої діяльності. Наприкінці позначена необхідність активізації творчого самовираження в дитячому віці.

Ключові слова: самовираження, самореалізація, творчість, саморозвиток, самість, образ „Я”, образ світу, внутрішній світ.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У Державній національній Доктрині розвитку освіти в Україні, Цільовій державній програмі „Вчитель” серед завдань оновлення виховної практики в аспекті нової гуманістичної парадигми є впровадження особисто орієнтованих технологій виховання, істотними ознаками яких є максимальна індивідуалізація виховного процесу, створення умов для саморозвитку, самовиховання особи. „Особисто орієнтоване виховання – це затвердження людини як високої цінності, довкола якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети”, – вважає І.Бех [1, с.29].

Аналіз досліджень і публікацій... Сучасні вимоги до формування цієї освітньої стратегії визначалися в дослідженнях В.Сухомлинського, Я.Чепіги, І.Бека, О.Савченко, О.Пехоти та ін. Завдання розвитку особистості, винесені в меті освітньої системи, вимагають адекватного осмислення механізмів такого розвитку з урахуванням вже наявних досягнень. У працях вітчизняних психологів (Л.Анциферова, К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Петровський, В.Петровський, С.Рубінштейн та ін.), в концепціях зарубіжних вчених (А.Маслоу, К.Роджерс, Р.Бернс та ін.), що стали широко відомими, виділений принцип саморозвитку особистості.

Формулювання цілей статті... **Мета** – на основі теоретичного аналізу різних концепцій розкрити сутність поняття „творче самовираження”.

Виклад основного матеріалу... Ключовим поняттям для визначення самовираження є поняття самість. З одного боку „само” є феноменом репродукції від повторення до ідентифікації, того самого самовідтворювання виду. У той час воно є синонімом представлення себе, своєї самоідентичності, самоорганізації, самоіндивідуальності. Отже, префікс „само” має подвійне значення: автономія і набуття досвіду.

У нашому дослідженні ми дотримуємося ідеї, що в людині самість присутня апріорі. Саме вона дозволяє їй бути винятковою і неповторною. Але те, наскільки дана самість буде завжди присутня в незмінному, початковому вигляді залежатиме вже від самої людини і від тієї соціокультурної реальності, в якій вона знаходиться.

Формування самості пов'язане з процесом самотворення і самонабуття, але при цьому, безумовно, важливу і вирішальну роль відіграє соціокультурна реальність. У цьому контексті, виходячи з визнання субстанціональної самості, справжнє виховання і освіта виражатиметься не в зовнішній домінуючій соціалізації по відношенню до неї, а з надання лише допомоги в усвідомленні людиною своєї сутності. Велике значення в цьому має допомогу сократовській підхід, що дозволяє самості розкрити себе.

Аналіз поняття самості дозволяє глибше поглянути на визначення поняття самовираження, тобто розкриває ті сутності, які ми виражаємо в процесі різної діяльності.

Розвиток і становлення суб'єкта відбувається в процесі саморозвитку. Досвід теоретичних та практичних наукових пошуків підтверджує висновок Л.Виготського, згідно з яким розвиток є безперервним процесом саморуху, специфічною рисою якого стає виникнення новоутворень, яких не було на попередніх етапах життєдіяльності людини. Саморозвиток займає головне місце в народженні внутрішнього світу людини, його „я-концепції”. Саморозвиток в працях вітчизняних психологів визначається як особливий вигляд внутрішньої активності, спрямований на усвідомлення людиною себе як суб'єкта діяльності, пов'язаний з його потребою і здатністю перетворювати власне життя на предмет постійного творчого пошуку, відкриттям нових перспектив і бажанням їх досягти [2].

У контексті досліджень учених з проблеми саморозвитку, найчастіше зустрічаються поняття „самовиявлення”, „самореалізація”, „самовираження”, їх взаємозв'язок частково висвітлений в роботах зарубіжних психологів і педагогів (Ф.Карягрена, К.Роджерса, З.Фрейда, Е.Фромма, Г.Олпорта).

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі найчастіше використовується термін „self-actualization” („самоактуалізація”), який близький за значенням до самовираження (прагнення людини до можливо повнішого виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей). З точки зору гуманістичної педагогіки самоактуалізація це вищий рівень прояву духовного і творчого потенціалу особи, прагнення до повного виявлення і розвитку своїх особливих можливостей в стан дійсності. Також використовуються такі терміни як „self-realization” (самореалізація) або „self-fulfilment” (реалізація своїх можливостей). Самореалізація це прагнення до визнання свого „Я” оточуючими людьми, самостійне створення умов для його повного прояву [3].

Перші висновки про умови і форми самореалізації особи з'явилися в дослідженнях А.Маслоу, який вивчав людей, що досягли вищого рівня самоактуалізації, під якою він розумів „повне використання здібностей, талантів і можливостей” [4]. А.Маслоу не розробляв педагогічних і психологічних методик самореалізації, але практикував зі своїми учнями засоби задоволення вищих потреб через всілякі види творчої діяльності і зробив висновки: по-перше, творчість була універсальною характеристикою всіх особистостей; по-друге, творчість особистостей більше схожа на наївну і всеосяжну творчість дітей; по-третє, кожен шукав свій унікальний шлях, по-своєму використовував свої здібності до творчості, винахідливість [4].

Досліджуючи проблеми особової самореалізації, К.Абульханова-Славська вважає її найголовнішою складовою частиною стратегії життєвої дороги людини і одночасно засобом досягнення мети життя, найвищою, головнішою потребою людини – потребою в самовираженні і самоствердженні.

„Самовираження” і „самореалізація” – діалектично зв'язані поняття, які фіксують сутнісні моменти і аспекти розвитку особистості. „Самовираження, особливо для підлітків і юних, виникає дуже гостро, виявляючись принциповим не лише для виявлення свого „Я”..., але і як одна з важливих умов адекватного і гармонійного розвитку” [5].

Автор виділяє принципові умови адекватного самовираження особи:

- самопізнання, яке використовує діалог як головний засіб, у тому числі діалог його реалізації;
- виготовлення адекватної самооцінки;
- уважне і бережливе відношення тих, хто оточує, до цінностей особистості і особистості до цінностей оточуючих людей.

Таким чином, самовираження тісно пов'язане з образом свого „Я”, з самопізнанням і самооцінкою здібностей, співвідношенням їх з потребами. Воно є необхідним моментом самореалізації і в той же час її індикатором, умовою і складовою частиною на етапі соціальної самореалізації особистості.

За словами К.Абульханової-Славської, суб'єкт в своїх діях, в актах творчої самодіяльності не лише виявляється, а і формується, визначається. Її думку продовжує Е.Ільєнков, визначаючи два етапи процесу розвитку дитини: її становлення і реалізацію. Проявляючи себе, особистість одночасно себе і формує. О.Кіричук так само трактує поняття „творчість” як відкриття себе, самовираження власного „я”, самореалізацію.

Людині властиве прагнення як до сутнісної, так і до суто зовнішньої реалізації себе. Сутнісна реалізація – це прагнення розкрити свої можливості і дарування у контакт з світом і затвердитися в процесі успішної реалізації себе.

Термін „самовираження” трактується як „дія із значенням самовиражатися, розкривати своє „Я”, свою індивідуальність, виявляти (переважно в художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання” [6, с.1098].

З психологічної точки зору „самовираження” розглядається в двох значеннях: 1. Реагування зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок та інше. У багатьох сучасних психотерапевтичних напрямках вважається, що такі прояви мають терапевтичну цінність. 2. Будь-яка поведінка, здійснювана для чистого задоволення індивіда [7, с.142].

Самовираження – це вираження, втілення зовні своїх відчуттів, думок, переконань і так далі. У визначенні поняття, вчені роблять акцент на такій стороні самовираження, як вираження зовні, втілення, що природно витікає з етимологічного походження слова „самовираження”: „виразитися”, „виразити”, що в словнику російської мови С.Ожегова означає: виразити – втілити, виявити в якому-небудь зовнішньому прояві; виразитися – виявитися, втілитися в чому-небудь [8].

З аналізу визначень поняття „самовираження” можна виділити наступні особливості: по-перше – це одна з важливих умов адекватного і гармонійного розвитку особи, це виявлення свого „Я” (К.Абульханова-Славська), знаходження адекватного вираження себе, своїх почуттів [5], активне прагнення людини здійснитися „тут і зараз”, реалізувати своє вище „Я” (С.Брікунова [9]). Подібну точку зору розділяє Ю.Грибов, який під творчим самовираженням розуміє здібність людини до побудови свого образу світу, свого світовідчуження і самого себе на цьому світі [10].

Поняття „самовираження” А.Ребер розуміє як відображення своїх внутрішніх почуттів, переконань, поведінки поза себе, яке здійснюється для чистого задоволення індивіда, особисту форму активності,

яка формується і розвивається в спілкуванні і діяльності, має зв'язок з потребами особи в суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті, самореалізації [3].

На думку Р.Чумічевої, творча свобода дитини може бути виражена в художньо-естетичній діяльності, емоційно-естетичному відношенні до світу, культурно-мовних комунікаціях, рефлексії. І на основі цього виділяє наступні функції самовираження:

- терапевтична – направлена на соціально-психологічну підтримку особи;
- художньо-естетична – затверджує в свідомості образи і поняття, пов'язані з формуванням ідеалів гармонійної єдності і краси;
- емоційно-експресивна – полягає в здатності виражати свій емоційний стан, суб'єктивне відношення до предметів, що позначаються, і явищ дійсності;
- демонстраційна – використовується в основному для захисту власних позицій, а не для задоволення;
- комунікативна – вся інформація, що посилається особою, адресована іншим людям, без аудиторії вона позбавлена всякого сенсу; задовольняє природну потребу в спілкуванні з іншими людьми [11].

Ю.Грибов вважав, що найкращими засобами самовираження є слово, зображення, музика, дії [10]. С.Брікунова висловлює схожу думку, але уточнює: у перетворенні і створенні нових художніх образів, творів і дій, тобто в конкретній художній діяльності [9].

Процес самовираження може носити, безумовно, надзвичайно широкий характер, аж до деструктивного. У соціальному і особистому плані найбільш продуктивним і перспективним, а також вищим рівнем є самовираження творче. Процес справжнього самовираження не може не бути творчим, оскільки інакше індивід транслює заздалегідь закладені в нього програми і стереотипи (Д.Богоявленська, Л.Виготський). В основі різних проявів творчого самовираження людини існує єдиний стержень – прояв „творчого Я” людини.

Утворюється ніби напрям самовираження (за термінологією А.Мелік-Пашаєва „вектор самореалізації”) творчого „Я” в плані реальної дійсності, що означає цілісну позицію особистості перед обличчям дійсності, такий тип відношення до світу в цілому і до самого собі, який перетворює все психічне життя – цінності і мотиви, пізнавальну сферу, життєву поведінку і саму долю.

Творче самовираження визначається як активне прагнення людини здійснитися „тут і зараз”, реалізувати своє „Вище Я” через освіту, вдосконалити себе на основі прагнення до Ідеалу, за допомогою прояву і розвитку своїх особистих можливостей і здібностей в процесі перетворення і створення нових художніх образів, творів і дій (у конкретній творчій діяльності) (С.Брікунова), як творча активна позиція, яка ґрунтується на втіленні особисто-значних сенсів у власне створеному художньому образі, обумовлює інтерес до самостійних пошуків неординарних шляхів вирішення завдань (П.Харченко), автори підкреслюють творчий характер процесу самовираження і зв'язок його з художньою діяльністю.

Функціонування психологічного механізму творчості проходить ряд етапів: підготовка, задум, пошук, реалізація. Самовираження є також процесом, що має свої етапи, які близькі до етапів творчої діяльності: мотивація, розкриття, втілення, пізнання, розвиток.

У творчій діяльності найбільше значення мають внутрішні мотиви, які виражають прагнення людини реалізувати себе, проявити свої можливості, вступити в нові взаємини з навколишнім світом, стати самим собою, тобто творчо самовизначитися. Це прагнення є в кожному індивіді, і воно чекає лише відповідних умов для свого звільнення і прояву.

Таким чином, творчість визначається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей і містить в своєму контексті два аспекти: особистий і процесуальний.

У процесі творчого самовираження відбувається виділення себе з соціуму і ідентифікація з ним (Н.Чанілова, В.Шмель [12]). У цьому відношенні орієнтиром з'являється аналіз В.Франкла [13] центральної тези гуманістично-орієнтованої психології про самоактуалізацію особистості. У процесі самовираження результатом буде набуття досвіду „розширеної, оновленої самосвідомості і самовідчуття”, коли людина ніби одночасно і згадує, і передбачає свої дійсні можливості” (О.Мелік-Пашаєв). Окрім здобуття досвіду в результаті творчого самовираження відбувається зміна самої особи, інших людей, світу в цілому.

Важливе місце у вивченні проблеми самовираження займає дослідження О.Кононко [14]. Під особистим самовираженням вона розуміє активну діяльність людини, яка передбачає максимальне використання і розвиток її здібностей і можливостей. Досліджуючи даний феномен, О.Кононко вважає, що домагання виступають сутнісним аспектом самовираження і життєвою активністю особистості. Сукупність особових домагань встановлює умови, очікування, наміри, прагнення і цілі людини. Особисте самовираження виявляється в активній діяльності людини і дозволяє їй в наочно-практичних видах діяльності максимально використовувати свої задатки і можливості, реалізувати свою індивідуальність, продемонструвати особу.

А.Бойко [15] уточнила поняття самовираження як форми активності особи, яка формується і розвивається в процесі різних видів діяльності і передбачає актуалізацію і максимальне використання її можливостей і задатків.

Слід зазначити, що К.Абульханова-Славська акцентує увагу на тому, що самовираження має різні рівні зрілості, тобто має свою специфіку на різних етапах вікового розвитку. Так, в дитинстві, на ранніх етапах самовираження виявляється у формах демонстрації свого „Я”, а коли прояви себе перетворюються на реальну потребу, коли особа починає відпрацьовувати свою манеру поведінки, шукає свій стиль, і намагається виразити себе в житті, вчинках, справах, вважається зрілою формою самовираження. Ще дуже важливий момент уточнює автор, що самовираження як конкретна форма активності може переходити у внутрішній, прихований план. І якщо нереалізована активність здібна до свого відродження на нових етапах, то нереалізована форма самовираження вирушає у внутрішній план назавжди.

Розглядаючи процеси самовираження людини в різні вікові періоди, дослідження Ю.Грибова показали, що учні старших класів виявляють не лише індивідуальний психологічний бар'єр до творчого самовираження на уроці, але і явно виражену мимовільну групову агресію, коли в початкових класах практично всі діти легко приймали творчу активність інших. Примітно, що з дорослішанням учні набувають великої стійкості, негативних явищ. Мимоволі формована вчителем груповою агресією до творчого самовираження є, мабуть, одним із наслідків традиційної практики навчання.

Висновки... У результаті можна сформулювати наступні висновки:

1. Творче самовираження – це процес, спрямований на розкриття і втілення свого внутрішнього світу, дозволяючи в наочно-практичних видах діяльності максимально використовувати свої задатки і можливості.

2. В основі внутрішнього світу людини лежать психологічні структури: образ „Я” і образ світу. У структуру образу „Я” входять наступні компоненти: когнітивний (характеризує зміст уявлень про себе); емоційно-оцінний (відображає відношення до себе в цілому або до окремих сторін своєї особи, діяльності і виявляється в системі самооцінок); поведінковий (характеризує прояви перших два в поведінці)

3. Виділяють наступні функції творчого самовираження: емоційно-експресивну, комунікативну, терапевтичну; художньо-естетичну.

5. Самовираження є також процесом, що має свої етапи, які близькі етапам творчої діяльності: мотивація, розкриття, втілення, пізнання, розвиток.

6. В світлі вікових особливостей творчого самовираження проблема управління активністю особи набуває глибшого сенсу: постійна спонукка учнів до енергійної, цілеспрямованої освіти, подолання пасивної і типової діяльності, спаду і застою в розумовій роботі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург, 1997. – 96 с.
3. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Мадди ; пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. – М. : Смысл, 1999. – 326 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2005. – 1728 с.
7. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1989. – 924 с.
9. Брикунова С. С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Брикунова Светлана Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2005. – (электронный текст).
10. Грибов Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей / Ю. А. Грибов [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – Режим доступа : www.voppsy.ru/issues/1989/892/892057.htm
11. Чумичёва Р. М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира / Р. М. Чумичёва // Воспитание школьников. – 2000. – № 5.
12. Чанилова Н. Г. Индивидуальное самовыражение как способ интеграции учащихся в социальное пространство / Чанилова Н. Г., Шмель В. Ф. // Государственно-общественные отношения и взаимодействия в образовании : сб. науч. трудов / под ред. Н. В. Акинфиевой. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2002. – 128 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 286 с.
14. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.

15. Бойко А. Е. Сучасні підходи до розуміння феномену самовираження особистості / А. Е. Бойко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – Вип. 14, кн. 2. – 604 с.

Анотація

О.С.Джафарова

Творческое самовыражение как научная проблема

На основе анализа различных концепций в статье раскрыта сущность понятия творческое самовыражение, его функции. Определено место самовыражения в системе понятий: самореализация, саморазвитие, самоактуализация. Выделены компоненты внутреннего мира: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий. Сделан вывод о том, что этапы творческого самовыражения близки этапам творческой деятельности. В конце обозначена необходимость активизации творческого самовыражения в детском возрасте.

Ключевые слова: самовыражение, самореализация, творчество, саморазвитие, самость, образ „Я”, образ мира, внутренний мир.

Summary

O.S.Dzhafarova

Creative Self-Expression as a Scientific Problem

On the basis of different conceptions analysis, in this article we define the essence of conception “creative self-expression” and its functions. We have defined the place that self-expression takes in the system of conceptions: self-realization, self-development, and self-actualization. We have pointed out the components of inner world: cognitive, emotional-evaluative, and behavioral. We have come to the conclusion that the phases of creative self-expression are close to the phases of creative activity. In the end we have brought out the need to activate the creative self-expression in childhood.

Keywords: self-expression, self-realization, creativity, self-development, self, „Me” image, the image of world, inner world.

Дата надходження статті: „26” березня 2012 р.

УДК 37.064.1

Т.О.ДОВЖЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Харків)

Виховання дітей у різних за структурою родинах

У статті розкрито особливості виховання єдиної дитини в родині, позитивні і негативні характеристики виховання в багатодітній родині. Також виділено типові труднощі виховання дитини в неповній родині. Охарактеризовано принципи родинного виховання: діалогічності у спілкуванні; прийняття дитини; незалежності дитини.

Ключові слова: сім'я, родинне виховання, дитина, принципи виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Наше суспільство актуалізує звернення педагогічної науки і громади до проблем сімейного виховання, активізації соціально-педагогічної діяльності освітніх закладів. Загальновідомо, що щасливе суспільство може бути лише за умови, коли його утворюють щасливі сім'ї. Сім'я – перше і важливе середовище становлення особистості дитини. Вплив найближчого оточення часто набуває пріоритету і на рівні спадковості визначає властивості характеру особистості та стає мірилом життєвих цінностей дорослої людини.

Аналіз досліджень і публікацій... У вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі представлені роботи, у яких запропоновано як опис, так і порівняльний аналіз різних типологій сімейного виховання (О.В.Буренкова, О.О.Бикова, Л.І.Вассерман, А.Я.Варга, І.О.Горькова, Є.Л.Дугарова, Е.Г.Ейдемільер, Г.Крайг, А.Є.Личко, І.М.Марковська, Е.Маккобі, Дж.Мартін, В.М.Мініяров, О.Є.Роміцина, О.М.Спірева, В.Юстіцкіс та ін.). В дослідженні стилів сімейного виховання ми спираємось на типологію Е.Г.Ейдемільера, який виділяє „поблажливу гіперпротекцію”, „емоційне відторгнення”, „гіпопротекцію”, „домінуючу гіперпротекцію”, „підвищену моральну відповідальність”.

Формулювання цілей статті... Однак проведений аналіз довів, що до цього часу у наукових працях не розкрито повною мірою питання особливостей виховання дитини у різних за структурою родинах, що й **визначено метою цієї статті.**

Виклад основного матеріалу... Родина – складна багатофункціональна система, вона виконує ряд взаємозалежних функцій. Функція родини – це спосіб прояву активності, життєдіяльності її членів. До

функцій родини варто віднести: економічну, господарсько-побутову, рекреативну чи психологічну, репродуктивну, виховну. Соціолог А.Г.Харчев вважає репродуктивну функцію родини головною суспільною функцією, в основі якої лежить інстинктивне прагнення людини до продовження свого роду. Але роль родини не зводиться до ролі „біологічної” фабрики. Виконуючи цю функцію, родина є відповідальною за фізичний, психічний і інтелектуальний розвиток дитини, вона виступає своєрідним регулятором народжуваності. В даний час демографи відзначають зниження народжуваності на Україні. Зокрема, у 2011 р. Інститутом соціологічних досліджень було оприлюднено дані про групи ризику бідності. Заявлено, що народження однієї дитини збільшує індекс ризику на 37 відсотків, а народження другої дитини – збільшує відсоток ризику ще на 56 одиниць із 100 [4, с.112].

Однак соціально-економічна нестабільність часто приводить до демографічної кризи. Сьогодні в усьому світі популяризуються цінності здорового способу життя, цноти, сімейні цінності. Адже людина здобуває цінність для суспільства тільки тоді, коли вона стає особистістю, і становлення її вимагає цілеспрямованого, систематичного впливу. Саме родина з її постійним і природним характером впливу покликана формувати риси характеру, переконання, погляди, світогляд дитини. Тому виділення виховної функції родини як основної має суспільний сенс.

Для кожної людини родина виконує емоційну і рекреативну функції, що захищають людину від стресових і екстремальних ситуацій. Затишок і тепло домашнього вогнища, реалізація потреби людини в довірливому й емоційному спілкуванні, співчуття, співпереживання, підтримка – усе це дозволяє людині бути більш стійкою до умов сучасного неспокійного життя. Сутність і зміст економічної функції складається у веденні не тільки загального господарства, але й в економічній підтримці дітей та інших членів родини в період їхньої непрацездатності. Взаємини підлітків із батьками – тема для вивчення фахівцями Українського інституту соціальних досліджень разом із Державним інститутом сім'ї та молоді. Дані соціологів (міжнародне дослідження „Здоров'я та поведінкові орієнтації підлітків”) не суперечать усередненій картині нашого буття. Виявляється, відповідаючи на їхні запитання, підлітки вмюють якомсь „виправдовувати своє існування” перед батьками, дофантазуючи, що матеріально вони перебувають на більш високому рівні, ніж насправді, зараховуючи себе саме до „золотої середини”. Насправді ж, за європейськими стандартами, в Україні 73% сімей мають низьке матеріальне становище, 23% – середнє і близько 4% – високе. Тобто, за матеріальним становищем сімей Україна в нас практично позаду цивілізованої Європи [4, с.28].

Безперечно, батьки, що мають єдину дитину, звичайно, приділяють їй надмірну увагу. Вони занадто піклуються про неї тільки тому, що вона у них одна, тоді, як насправді вона всього лише перша. І дійсно, деякі з нас здатні спокійно, зі знанням справи ставитися до первістка так, як ми тримаємося потім з наступними дітьми. Головна причина тут – недосвідченість. Є, однак, й інші підстави. Якщо не торкатися деяких обмежень фізичного порядку, одних батьків лякає відповідальність, інші побоюються, що народження другої дитини позначиться на їхньому матеріальному становищі, треті, хоча ніколи не визнають цього, просто не люблять дітей, і їм цілком достатньо одного сина чи однієї доньки.

Деякі перешкоди в психічному розвитку дітей мають зовсім визначену назву – штучно створені комфортні умови, коли дитину пестять, ніжать, балують – одним словом, носять на руках. Через надмірну увагу дорослих психічний розвиток такої дитини неминуче сповільнюється. У результаті надмірної поблажливості, якою ми оточуємо її, вона неодмінно зіткнеться із серйозними труднощами і розчаруванням, коли опиниться за межами домашнього кола, оскільки і від інших людей буде очікувати уваги, до якої звикла у домі своїх батьків. З цієї ж причини така дитина занадто серйозно стане відноситися і до самої себе. Саме тому, що її власний світогляд певною мірою обмежений, односторонній, емоційно-почуттєвий особистий досвід часто заважає такій дитині навчитися розрізняти дріб'язкові життєві ситуації і серйозні проблеми. У результаті спілкування з людьми іншого соціального рівня, життєвого досвіду буде для неї набагато важчим, ніж для інших дітей. Вона почне уникати контактів, усамітнюватися. Їй ніколи не доводилося поділяти з братами чи сестрами батьківську любов, не говорячи вже про ігри, свою кімнату, одяг, тому природно, що такій дитині важко знайти спільну мову з іншими дітьми і своє місце в дитячому співтоваристві.

Для розвитку психіки кожна дитина потребує щиросердечного простору, у якому вона змогла б вільно пересуватися. Їй потрібна внутрішня і зовнішня воля, вільний діалог з навколишнім світом, щоб її не підтримувала постійно рука батьків. Дитині не обійтися без забрудненого обличчя, розірваних штанів і бійок. Єдиний же дитині часто відмовлено у такому просторі. Усвідомлено чи ні, їй нав'язують роль зразкової дитини. Вона повинна особливо чемно вітатися, особливо виразно читати вірші, вона повинна бути зразково чепурною і виділятися серед інших дітей. Щодо неї будуються честолюбні плани на майбутнє. За кожним проявом її життєвої позиції ведеться уважне спостереження, із заклопотаністю оцінюються найменші елементи її світоглядних думок і вчинків. Таке відношення до неї несе небезпеку, що єдина дитина перетвориться в розпечену, несамостійну, невпевнену в собі, що переоцінює себе, дитину [3].

Але цього можна уникнути, якщо дотримуватися одного простого правила: у родині, де росте одна дитина – жодної винятковості! В організації педагогічної просвіти батьків, які мають одну дитину, варто наголошувати на значенні особистісних характеристик самих батьків, орієнтувати їх на постійне самопізнання і самовдосконалення. Адже їхній приклад активного, діяльного і творчого життя сприятиме успішній соціалізації їхньої дитини.

Виховний потенціал багатодітної родини має свої позитивні і негативні характеристики, а процес соціалізації дітей у таких родин – свої труднощі, проблеми. З одного боку, тут, як правило, виховуються розумні потреби й уміння узгоджувати свої вчинки з іншими; ні в кого з дітей немає привілейованого становища, немає ґрунту для формування егоїзму, асоціальних рис; більше можливостей для спілкування, турботи про молодших, засвоєння моральних і соціальних норм і правил гуртожитності; краще можуть формуватися такі моральні якості, як чуйність, людяність, відповідальність, повага до людей, а також якості соціального порядку – здатність до спілкування, адаптації, толерантність. Діти з таких родин виявляються більше підготовленими до подружнього життя, вони легше переборюють рольові конфлікти, пов'язані з завищеними вимогами однієї людини до іншої і заниженими вимогами до себе.

Однак процес виховання в багатодітній родині не менш складний і суперечливий. По-перше, у таких родин дорослі досить часто втрачають почуття справедливості по відношенню до дітей, часто виявляють до них неоднакову прихильність і увагу. Скривджена дитина завжди гостро відчуває дефіцит тепла й уваги до себе, своєрідно реагуючи на це: в одних випадках супутнім психологічним станом для неї стає тривожність, почуття недосконалості та невпевненості у собі, в інших – підвищена агресивність, неадекватна реакція на життєві ситуації. Для старших дітей у багатодітній родині характерна категоричність у судженнях, прагнення до лідерства, керівництво навіть у тих випадках, коли для цього немає потреби. Усе це, звичайно, ускладнює процес соціалізації дітей. По-друге, у багатодітних родин різко збільшується фізичне і психічне навантаження на батьків, особливо на матір. Вона має менше вільного часу і можливостей для виховання дітей і спілкування з ними, для прояву уваги до їх інтересів. На жаль, діти з багатодітних родин частіше стають на соціально небезпечний шлях, майже в 3,5 рази частіше, ніж діти з родин інших типів.

Багатодітна родина має менше можливостей для задоволення потреб та інтересів дитини, якій і так приділяється значно менше часу, ніж в родині з однією дитиною, що, природно, не може не позначитися на її розвитку. У цьому контексті рівень матеріальної забезпеченості багатодітної родини має дуже істотне значення. Моніторинг соціально-економічного потенціалу родин показав, що більшість багатодітних родин живе нижче межі бідності.

Проте за складом сімей ми ще виглядаємо добре. Якщо в середньому у цивілізованому світі (Європа, Канада і США) батько й мати в повній сім'ї виховують 78% дітей, то в Україні – майже 79%. У Штатах же – всього 60%. Навіть у консервативних Англії, Уельсі, Шотландії, Швеції таких сімей – 62–67%. „Середньодивілізаційний” стандарт тримає наша країна й за кількістю неповних сімей. Як правило, підлітка виховує сама мати й рідко – батько, таких 13,7% (за кордоном – 13%) [4, с.143].

Так званих реструктурованих (перебудованих) сімей, де сім'я повна, але хтось із батьків нерідний, в Україні – 6,6%. У цивілізованому світі – 8%. 1% українських підлітків живе або з родичами (не має батьків), або з бабусями та дідусями. Сьогодні в Україні понад 20% дітей, які виховуються в неповних сім'ях або ж у сім'ях, які не виконують своїх функцій повною мірою. Завжди вважалося, що педагоги, психологи, соціальні працівники повинні приділяти підвищену увагу підліткам із неповних сімей, адже самотнім матерям, зайнятим на роботі, часто бракує на це часу й сил. Проте, нині соціологи дійшли висновку, що більшої уваги стала потребувати реструктурована сім'я, в якій хтось із батьків нерідний. Часто відверта нелюбов вітчима або мачухи спонукає підлітка заглушувати відчуття неприкаяності й вини за власне існування бравадою і самоствердженням – тютюн, алкоголь, ранній секс. Це дає ілюзію захисту і визнання у середовищі однолітків. Прихований конфлікт у деяких зовні благополучних реструктурованих сім'ях полягає у психологічному неприйнятті чужого чоловіка поруч із матір'ю і чужої жінки поруч із батьком.

До речі, підлітки з будь-яких за складом сімей, які відчувають дефіцит уваги і розуміння, ті, хто потребує самоствердження в очах дорослих і має „дорослі” секрети, найчастіше „призначають” собі братів, сестер, тьоть, дядь, одне слово – всю близьку й далеку рідню, з-поміж сусідів по двору, тренерів у спортивних секціях, перукарів, продавців. Головне, щоб вони були молодшими за батьків. Часто виходить повноцінне „напівродинне” спілкування. Чому „призначають” чужих близькими, а не просто друзями? З позицій психолого-педагогічної науки це пояснюється прагненням людини до „надповної” родини, яке зафіксовано в ментальній пам'яті. Масове братання підлітків із доступним їм дорослим світом трапляється частіше, ніж звертання до психолога. Саме за „високим градусом” сімейної теплоти, турботливості й душевності Україна, попри всі країни, посідає одне з перших місць у світі, причому поряд зі слов'янськими країнами – Словаччиною та Польщею. Проте цікаве наповнення цієї цифри підлітковою оцінкою. Так, високо цінувати доброту своїх батьків на тому тлі, що лише 30% їх

мотивують для підлітків свої вимоги. Можемо припустити, що нормою доброти й турботливості в Україні стала певна авторитарність старших у сім'ї. Це обумовлено давніми традиціями козацького села, пережитками тоталітаризму, складними економічними умовами, формалізмом у сфері сімейного права.

Соціологи відзначають, що авторитарний стиль виховання підлітків в українських сім'ях усе-таки переважає. Тримається він на стратегії покарань і заохочень, навіювань і повчань. Покарання застосовують у 40% сімей. Причому, в міру дорослішання підлітка у батьків зростає бажання „задавити” його індивідуальність разом із провинами. Карають 15 – 17-літніх підлітків 43% матерів і 39% батьків.

Так званий демократичний стиль виховання підлітків властивий 34% матерів і 25% батьків. Вони не вважають покарання радикальним способом виховання і якщо вже вдаються до нього, завжди пояснюють підліткові причини обмеження його свобод. 25% батьків сповідають принцип невтручання у виховання своїх нащадків. Певна відстороненість старших від молодших характерна і для сімей із добре вихованими й дуже самостійними підлітками, які здатні самі вирішувати свої проблеми. Що ж до інших методик виховання – 15 – 17-літні „безпритульні” із зовні благополучних та інших сімей відзначають, що на їхню „неправильну поведінку” не звертають уваги 21% матерів і 21% батьків. Проте, й такі батьки „прозрівають”, коли раптом бачать свою дитину збоку – агресивною і нереалізованою. Тоді відбувається повернення до авторитарного стилю.

Довірливі стосунки з батьками та батьківський контроль вважають нормою більшість підлітків. За таким показником, як благополучні стосунки підлітків із батьками, Україна виглядає дуже цивілізованою країною – потрапляє в двадцятку таких. Хоча половина 15-річних дівчаток заявляють, що їм важко знайти контакт із батьком, і, хоч як дивно, ті ж проблеми в одній третині хлопчиків. 17% старшокласників відзначають повну відсутність контролю з боку батька. Батьки менш емоційні, ніж матері, і тому менше занурені в „дитячий побут”, зате у конкретній справі допомогти нащадкам завжди раді. Підлітків, які це цінують, 40%, – вони вважають, що батьки завжди розуміють їхні проблеми й турботи. Ще 40% засмучені – тато розуміє їх не завжди... 13% старших дітей сказали, що не бачаться зі своїм батьком.

Мама підліткам ближчі, хоча й контролюють їх більше. 68% матерів і лише 34% батьків знають, на думку дітей, із ким вони дружать. 47% матерів – і лише 29% батьків – знають, на що підлітки витрачають кишенькові гроші. 64% матерів і 39% батьків знають, де підлітки проводять час після школи. Саме мами переважно здійснюють контроль мережевого заочного спілкування дітей.

Батьки переоцінюють свою поінформованість у справах підлітків, а також рівень сімейного порозуміння (68 – 78%), із цим погоджуються 55% підлітків стосовно матері і 33% – стосовно батька. Найчастіше підлітки обговорюють із батьками своє майбутнє (60 – 70%), здоров'я (55 – 65%), друзів (50 – 60%), харчування (45%), поведінку зі сторонніми людьми в різних ситуаціях (40%), стосунки в сім'ї (до 40%). Проте реальним життям їм жити не дуже хочеться – і це порівняно з планами на віддалене майбутнє (за останніми тенденціями – бачать себе не лише фотомоделями, а й чиновниками чи силовиками). Адже в економічне становище сім'ї вникають тільки 24% підлітків. Тему стосунків між статями довіряють старшим 20–25% підлітків, тему статевого дозрівання – 10–20%, інтимних стосунків – 5–10% [4, с.162].

Довіра дітей до батьків в сучасних українських родинях досить висока: 36% 10 – 16-річних довіряють батькам і повністю з ними відверті, 52% – довіряють цілком, але не все обговорюють. Наприклад, не обговорюють тему сексу, в якому, на жаль, досить обізнані. 4% опитаних „філософів” вважають, що сексуальний досвід – це мода й самостійна цінність. Кожен третій з-поміж 15-річних підлітків уже мав сексуальний досвід. Серед опитаних учнів 8–10 класів майже кожен третій перед статевим актом вживав алкогольні напої або наркотики.

Дорослі для дитини є своєрідним „психологічним центром”. Якщо „психологічний центр” в обличчі матері, батька не виконує покладені на нього природою та суспільством функції, у дитини з'являється почуття неспокою та небезпеки [2]. Це – причина психологічного виштовхування людини, формування в неї особистої позиції ворожості, жорстокості. Є тверда залежність між ставленням дорослого до дитини і ставленням дитини до нього. Тільки ті діти, які пройшли сімейну школу гуманних почуттів, здатні набути надійний імунітет проти жорстокості, агресивності. І коли ми говоримо про становлення дитячої особистості, то своїм корінням її гуманізм сягає сім'ї і зміцнюється тоді, коли навколишнє життя ще не чинить на дитину вирішального впливу. Ось чому батьки, і тільки вони, відповідальні за дитячу жорстокість і агресивність. Серце дитини чутливе і до добра, і до зла. Проте, щоб утвердити добро, треба докласти багато зусиль, зуміти запалити в маленькій душі незгасний вогник краси людського життя. Тож спробуймо створити таке середовище, у якому ми з вами будемо небайдужими до наших дітей, де кожен уболіватиме за долю ближнього.

На відміну від суспільного, сімейне виховання засноване на почуттях любові, взаємоповаги, співчуття, співпереживання тощо. Вони визначають моральну атмосферу сім'ї та взаємини, що

впливають на людину протягом життя. Якщо в сім'ї відсутня гармонія, а дорослим притаманні шкідливі звички, нещирість, брехливість, асоціальна поведінка, то розвиток особистості ускладнюється, сімейне виховання стає негативним чинником формування особистості дитини, сім'я набуває проблемного характеру. Основним надбанням підліткового віку є самосвідомість, самооцінка, уявлення про себе як про суб'єкта діяльності, спілкування. Функціонально самосвідомість складається з єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції. Через самопізнання підліток усвідомлює свою значущість. Узагальнені результати пізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе закріплюються підлітком внаслідок відповідної самооцінки [3].

На основі значущих самооцінок ґрунтується самоповага, що є узагальненою самооцінкою особистості, ступенем сприйняття себе як цілого. Самооцінка підлітка формується під впливом оточуючих: батьків, вчителів, товаришів, а також результатів власної діяльності. У підлітковому віці ставлення до себе йде на фоні підвищеної емоційності, ранимості, тривожності, протиріч. Підліток ще не вміє правильно ставитись до себе, своїх здібностей, якостей особистості як позитивних, так і негативних.

Адекватна самооцінка підлітка формується за сприятливих зовнішніх умов: вимогливості, справедливого ставлення та доброзичливості до підлітка в родині, об'єктивній педагогічній оцінці якостей особистості, результатів діяльності підлітка, адекватної громадської думки.

Глибокий постійний психологічний контакт із дитиною – це універсальна вимога до виховання, яка однаковою мірою може бути рекомендована всім батькам, контакт необхідний у вихованні кожної дитини в будь-якому віці. Саме відчуття і переживання контакту з батьками дає дітям можливість відчуття й усвідомити батьківську любов, прихильність і турботу. Основа для збереження контакту – щира зацікавленість в усьому, що відбувається в житті дитини, зацікавленість його дитячими, нехай найбільш дріб'язковим і наївним, проблемами, бажання зрозуміти, бажання спостерігати за всіма змінами, що відбуваються в душі та свідомості зростаючої людини. Цілком природно, що конкретні форми і прояви цього контакту широко варіюють, у залежності від віку й індивідуальності дитини. Але корисно замислитись і над загальними закономірностями психологічного контакту між дітьми і батьками в родині.

Контакт ніколи не може виникнути сам собою, його потрібно будувати з дитиною. Коли говориться про взаєморозуміння, емоційний контакт між дітьми і батьками, мається на увазі деякий діалог, взаємодія дитини і дорослого. Головне у встановленні діалогу – це спільний потяг до загальної мети, спільне бачення ситуацій, спільність у напрямку дій. Мова йде не про обов'язковий збіг поглядів і оцінок. Найчастіше точка зору дорослих і дітей різна, що цілком природно при розходженнях досвіду. Однак першорядне значення має сам факт спільної спрямованості до вирішення проблем. Дитина завжди повинна розуміти, якими цілями керується батько в спілкуванні з ним. Дитина, навіть у найменшому віці, повинна ставати не об'єктом виховних впливів, а союзником у загальному сімейному житті, навіть її творцем. Саме тоді, коли дитина бере участь у загальному житті родини, розділяючи всі її цілі та плани, зникає звичне виховання, поступаючись місцем справжньому діалогу. Найбільш істотна характеристика діалогічного спілкування, що виховує, полягає у встановленні рівності позицій дитини і дорослого. Досягти цього в повсякденному сімейному спілкуванні з дитиною дуже важко. Звичайно, стихійно виникаюча позиція дорослого – це позиція „над” дитиною. Дорослий має силу, досвід, незалежність – дитина фізично слабша, недосвідчена, цілком залежна. Всупереч цього батькам необхідно постійно прагнути до встановлення рівності. Вимога рівності позицій у діалозі спирається на той незаперечний факт, що діти роблять безсумнівний вплив, який виховує, і самих батьків. Під впливом спілкування з власними дітьми, включаючи в різноманітні форми спілкування з ними, виконуючи спеціальні дії у спілкуванні за дитиною, батьки значною мірою змінюються у своїх психічних якостях, їх внутрішній світ помітно трансформується. З цього приводу звертаючись до батьків, Я. Корчак писав: „Наївна думка, що, наглядаючи, контролюючи, повчаючи, прищеплюючи, викорінюючи, формуючи дітей, батько, зрілий, сформований, незмінний, не піддається впливу середовища, у якому виховує і дітей” [1, с.324].

Рівність позицій у діалозі складається з необхідності для батьків постійно вчитися, бачити світ у найрізноманітніших його формах очима своїх дітей. Контакт із дитиною, як вищий прояв любові до неї, варто будувати, ґрунтуючись на постійному, безперервному бажанні пізнавати своєрідність її індивідуальності. Крім діалогу для вселяння дитині відчуття батьківської любові необхідно виконувати ще одне надзвичайно важливе правило. Психологічною мовою ця сторона спілкування між дітьми і батьками називається прийняттям дитини. Під прийняттям розуміється визнання права дитини на властиву їй індивідуальність, несхожість на інших, у тому числі несхожість на батьків. Прийняття дитини – значить стверджувати неповторне існування саме цієї людини, із усіма властивими їй якостями. Насамперед, необхідно з особливою увагою відноситися до тих оцінок, які постійно висловлюють батьки в спілкуванні з дітьми. Варто категорично відмовитися від негативних оцінок особистості дитини і властивих їй якостей характеру. На жаль, для більшості батьків стали звичними

висловлення типу: „От безгрудий! Скільки разів пояснювати, негідник!”, „Так навіщо ж я тебе тільки на світ народила, упертюх!”, „Будь-який дурень на твоєму місці зрозумів би, як зробити!”.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку... Встановлено, що „стиль сімейного виховання” традиційно розглядається як найважливіший елемент індивідуального середовища дитини. Під стилем сімейного виховання розуміється багатомірне утворення, яке включає ставлення батьків до дитини та переживання цього ставлення (емоційний компонент), особливості сприймання та розуміння характеру дитини, її вчинків (когнітивний компонент), поведінкові стереотипи у різних за структурою родинах, які практикуються стосовно дитини (поведінковий компонент). Найбільш повною характеристика стилів сімейного виховання представлена „поблажливою гіперпротекцією”, „емоційним відторгненням”, „гіпопротекцією”, „домінуючою гіперпротекцією”, „підвищеною моральною відповідальністю”, „жорстоким поводженням”. Дана типологія включає у якості основної та загальної для всіх стилів сімейного виховання емоційну складову, що відображає ставлення батьків до дитини, яке виявляється в його прийнятті або відторгненні. Саме ця емоційна складова і надає підстави для дослідження стилів сімейного виховання дітей у різних за структурою родинах.

Усім майбутнім і нинішнім батькам варто дуже добре зрозуміти, що кожне таке висловлення, яким би справедливим по суті воно не було, якою би ситуацією не викликалося, робить серйозну шкоду контакту з дитиною, порушує впевненість у батьківській любові. Необхідно виробити для себе правило не оцінювати негативно самої дитини, а критикувати тільки невірну здійснену дію чи помилковий, необдуманий вчинок. Формула істинної батьківської любові, формула прийняття – це не „люблю, тому що ти – гарний”, а „люблю, тому що ти є, люблю такого, який є”. Виховує дитину не тільки прийняття, похвала чи осудження, виховання складається з багатьох інших форм взаємодії і народжується в спільному житті в родині. Тут же мова йде про реалізацію любові, про творення правильного емоційного фундаменту, правильної почуттєвої основи контакту між батьками і дитиною. Вимога прийняття дитини, любові до такої, якою вона є, базується на визнанні і вірі у розвиток, а отже, у постійне вдосконалювання дитини, на розуміння нескінченності пізнання людини, навіть якщо вона зовсім ще мала.

Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребують питання компаративного аналізу досвіду організації педагогічної пропедевтичної роботи з батьками дітей, спрямованої на корегування і попередження негативних наслідків виховних впливів на становлення і розвиток особистості кожної дитини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Януш Корчак. – М. : Педагогика, 1979. – 528 с.
2. Маленкова Л. И. Педагоги, родители и дети / Маленкова Л. И. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 197 с.
3. Санникова О. П. К вопросу об изучении эмоциональности семьи (Презентация психодиагностической методики) / Санникова О. П., Кошлань И. Г. // Вісник Харківського Університету. – 2002. – Ч. 1. Серія „Психологія”. – С. 209–211.
4. Український статистичний щорічник. – К. : Статист-Універсум, 2011. – 722 с.

Анотація

Т.А.Довженко

Воспитание детей в разных по структуре семьях

В статье раскрыты особенности воспитания одного ребенка в семье, положительные и отрицательные характеристики воспитания в многодетной семье. Также выделены типичные трудности воспитания ребенка в неполной семье. Охарактеризованы принципы семейного воспитания: диалогичности в общении; принятия ребенка; независимости ребенка.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, ребенок, принципы воспитания.

Summary

T.A.Dovzhenko

Education of Children in Different according to the Structure Families

The peculiarities of education of one child in a family, positive and negative characteristics of education in large family are revealed in the article. Typical difficulties of education of a child in one-parent family are also selected. The principles of family education are described: dialogue in communication; acceptance of a child; independences of a child.

Keywords: family, family education, child, principles of education.

Дата надходження статті: „26” березня 2012 р.

Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури

Стаття присвячена дослідженню формуванню художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури.

Ключові слова: епічний твір, емоції, художнє сприймання, аналітичний, естетичний рівні, художньо-естетична позиція автора, літературний розвиток.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Нинішній етап удосконалення і розвитку освіти, поряд з іншими факторами, передбачає просування в освітню сферу останніх досягнень фундаментальної науки, особливо тих, що сприяють формуванню цілісного світосприймання і наукових методів мислення. А це означає, що майбутній учитель повинен набути у вищому навчальному закладі вмінь трансформувати фундаментальні знання у педагогічні технології.

Сучасному вчителю української мови та літератури вже недостатньо просто мати глибокі предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому необхідно творчо використовувати набуті знання в нестандартній змінній ситуації, виявляти конструктивність в організації і плануванні педагогічного процесу.

Проблема розвитку художнього сприймання епічного твору студентами філологічних факультетів зумовлена завданнями подальшого вдосконалення вивчення літератури в школі і необхідністю підготовки вчителя, здатного викладати її на рівні завдань сучасності.

Проаналізувавши шкільні програми, встановили, що епічні твори складають понад 70% їх змісту, а тому вивчення цих творів як явища мистецтва відіграє винятково важливу роль у формуванні літературної освіти учнів. Відтак зростає вимога до вчителя, його професійної підготовки, до вміння розкривати учням духовні пошуки письменника, відображені в образах і ситуаціях епічного твору. І не тільки розкривати, а й озброювати школярів умінням самостійно осмислювати зображенні автором проблеми людського життя, проникати в глибинну сутність твору.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми художнього сприймання творів літератури стали предметом дослідження психологів, педагогів, літературознавців, серед яких М.М.Волков, Л.С.Виготський, В.В.Давидо, І.Д.Бех, І.С.Костюк, Т.Д.Полозова, М.О.Рудяков, Н.Й.Волошина, Л.Ф.Мірошниченко, Н.М.Білоус, В.Й.Гриневиц, В.І.Хазан, В.В.Халін та інші.

Формулювання цілей статті... Мета статті висвітлити проблеми щодо набуття вмінь сприймати і розуміти художній твір, що виступає для студентів-філологів як мета навчання у ВНЗ і трансформація результатів цієї мети у засіб професійної діяльності, коли студент стає вчителем.

Виклад основного матеріалу... Першоосновою процесу формування художнього сприймання є розуміння студентами літератури як мистецтва слова. Різноманітність видів мистецтва виступає як свідчення різноманітності форм, у яких стало можливим вираження людської духовності.

Кожен із видів мистецтва створює художній образ своїми засобами, а сам образ у кожному випадку має особливості, що є спільними для всіх видів мистецтва: він зображує конкретну подію, людину, факт, ситуацію, виражаючи у цій конкретності узагальнюючу людську сутність.

Образ у літературі створюється не самим звучанням слова, коли воно вимовляється, не його виглядом, коли воно написано або надруковане, а його змістом і тим збагаченим смислом, якого воно набирає в художньому контексті. А це означає, що формою, будівельним матеріалом у літературі виступає не просто слово, а зміст слова і мовлення. Тому осягнення літературного образу потребує не безпосереднього чуттєвого сприймання слова, а сприймання інтелектуального.

Отже, сприймання твору художньої літератури не може бути обмеженим усвідомленням його інформативного змісту, а потребує поглиблених роздумів, що розкривають його прихований образний смисл, підтекст.

Саме тому необхідне посилення уваги до естетичного і загального розвитку студента-філолога, від чого залежить рівень сформованості майбутнього вчителя-словесника. А професійна компетентність учителя є тим фактором, що забезпечує його можливість і здатність стимулювати духовний розвиток учнів.

Простежимо це на прикладі оповідань В.Винниченка „Ланцюг” і „Чудний епізод”. В обох оповіданнях В.Винниченко ставить героїв перед вибором, і саме вибір має стати виявом сили, більше того, події, які відбуваються з героями, мають кардинально змінити життя персонажів, їхнє ставлення до світу, сприйняття дійсності.

Головного героя оповідання „Ланцюг”, Миколу, вражає усе прекрасне душі. Очікування героєм справедливого життя після виходу з тюрми не виправдалися. Надії Микола ототожнює з весною, а отже, з красою: „... серце мое перестало плакати, а в грудях стало затишно та тепло, як ранньою весною

в лузі, а потім там зацвіли квіти; натомість життя, потворне, зле, жорстоке, грубо схопило... й зразу кинуло в вогонь” [1, с.182].

І тільки образ прекрасної жінки зміг урівноважити це – горда, вродлива Єлена, що могла керувати поклонниками і рідними, немов магнітом притягує до себе героя. Краса асоціюється тут із жіночою владою. Ця влада – неодмінне доповнення до всього, що здійснюється чоловіком.

Почуття Миколи – це не тільки відчуття ланцюга, що зв’язав із силою Краси, прикував і прирік на вічне відчуття тягара того вогню, „до котрого линуць і звірі, і птиці, і люди” [1, с.192].

Микола отожднює красу душі з красою мистецтва. Увага персонажа зосереджена на душевних порухах, і одна-єдина розмова з Єленою про друга серця є свідченням цього: „Деся над головою ридали звуки роялю, але мені здавалося, що ридали в мене в душі звуки її голосу” [1, с.185].

Більше того, Микола здатен відчутти красу через сум. Саме це відчуття допомагає пересвідчитися у тонкому сприйнятті дійсності. Сум є необхідною ланкою у ланцюгові єдності краси й потворності, він знаходиться на межі між буденністю і святом прекрасного, миттєвого, але того, що залишає слід у пам’яті; це мур, який здолати може тільки той, хто здатен зрозуміти красу.

Головний герой не повертається в минуле, щоб відродити колишні почуття. Минуле не існує. Його нема. Взагалі. Ні в речах, ні навіть у душах.

Отже, не тільки краса здатна підкорювати, але й гідність підкорює красу – зникнення гідності неминуче призводить до знищення краси, до безглуздості існування: „Було щось дике, щось безглузде, страшне у всьому цьому. Було схоже на те, ніби ми посадили мертвяка між собою, втиснули йому в руки ложку й балакати про нього ж” [1, с.92].

Якщо в оповіданні „Ланцюг” сум, мистецтво і душевна краса просто перебувають у єдності, то у новелі „Чудний епізод” мистецтво і його розуміння стають ще й синонімом щастя людини, багатой духовно. Знову краса душевна, за авторським задумом, повинна переважати над тілесною, але парадокс полягає в тому, що потворність теж вияв краси. Але й тут реакцією головного героя на красу є уже знайоме нам усім: „Чого сумно стискується серце, коли дивишся на красу? Чому хочеться тужно схопити голову в руки і ридати гарячими сльозами? Чому? А тому в тих сльозах і ніжність є; і радість, і журба, і безнадійність?” [2, с.197].

Відповідь герой намагається знайти у власному житті: чи не тому, що ти підкорюєшся її владі, чи тому, що краса – не завжди гармонія? Почуття суму обрамляє розповідь головного героя. Згадуючи про неймовірну вродливу дружину, він зазначає: „Мене з Наталею, познайомив сум” [2, с.161].

Із випадковою знайомою на вулиці теж познайомив сум. Але якщо Наталя дала суму, то мисткиня з вулиці допомогла зрозуміти, що щось схоже може відчувати ще хтось. Але справжня краса відкривається перед нами разом із скульптурою, хоч це й була „надзвичайно огидлива жінка, така огидлива, що не можна було одірвати очей”. Перша репліка, кинута героєм після погляду на скульптуру, мала б перекреслити усі старання не говорити про очевидне – непривабливу зовнішність: „Це вас хтось ліпив?” [2].

Перед нами знову з’являється триєдиний образ Потворність – Сум – Краса, де сум є містком-переходом від однієї категорії до іншої.

Отже, у творчості Винниченка можна помітити виокремлення суму як особливого стану. Почуття незрозумілої, непояснювальної туги, печалі, ритуалу суму – катарсису дарує вразливим особистостям не знану ще раніше насолоду одкровення, пізнання нових істин, виявлення у собі нових відчуттів. Сум не з’являється випадково, будь-коли, йому потрібні відповідні умови, при чому вони задовольняють тільки героя-митця, людину, незвичайну за своєю суттю. Не тільки краса може викликати сум: сум в інтерпретації В. Винниченка теж красивий, вишуканий, він наповнений філософськими роздумами про буття, сенс життя.

Виходить, сутність вивчення художнього твору полягає не в тому, щоб „знати зміст” прочитаного, і не в тому, щоб зафіксувати в тексті образні засоби, а в тому, щоб відчутти його живе слово, яке поза цим текстом перестає бути художнім і одразу переходить до розряду звичайних, записаних у словниках.

Висновки... Приклади літературного аналізу переконують у тому, наскільки важлива у цій справі роль відтворюючої уяви. Тільки уявивши, як живий, образ-персонаж, можна не лише повно і правильно описати його зовнішність, а й зробити припущення щодо певних рис його вдачі. Уже з першого враження від літературного героя народжується читацьке ставлення до нього, запрограмоване в його портретних деталях.

Завдання викладача полягає в тому, щоб до кожного складного завдання, що виникає під час заняття, розробляти рекомендації алгоритмічного типу, які вказують шлях до відтворення знань та розумових дій.

Своєрідність художнього сприймання зумовлюється особливостями самого мистецтва, специфікою художнього образу як найважливішої естетичної категорії, що поєднує в собі засіб відродження і пізнання, осмислення і оцінки проблем людського буття, вираження ставлення до нього. А тому процес художнього сприймання є одним із найскладніших у духовному житті людини, а своєрідність

сприймання творів літератури зумовлена специфікою самої літератури як мистецтва слова, що впливає на читача вербально вираженим змістом, підтекстом образів та ситуацій, стилю, літературного роду та жанру твору. Формування художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету є комплексною проблемою і має своєю основою розвиненість психологічних особливостей героя, сформованість операцій мислення і уяви, що включає високий ступінь розвитку спостережливості, відтворюючої та творчої уяви, емоційно-образної пам'яті, здатності до співпереживання, емоційності, здатності до образної конкретизації і образного узагальнення.

А розвиток цих психологічних особливостей у процесі підготовки вчителя-філолога ВНЗ потребує при читанні лекцій і проведенні практичних робіт з української літератури врахування структури художнього сприймання літературного твору як складної єдності, найважливішими компонентами якої є: сила емоційної реакції; чіткість розуміння смислу; конкретизація художніх образів в уяві читача; бачення тексту; усвідомлення автора як творця тексту, почуття естетичної форми.

Отже, для забезпечення належної якості фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога в організації викладання літератури у ВНЗ повинні враховуватись закономірності формування художнього сприймання літературного твору як мистецтва слова.

Список використаних джерел та літератури:

1. Винниченко В. Твори у 24 т. / В. Винниченко. – Т. 2. – К. : Рух, 1927. – 199 с.
2. Винниченко В. Твори у 24 т. / В. Винниченко. – Т. 4. – К. : Рух, 1927. – 206 с.
3. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1973. – 508 с.
4. Марко В. П. Стежки до тайн слова. Літературознавчі й методичні студії : навч. посіб. для студ. філол. спец. / В. П. Марко. – Кіровоград : Степ, 2007. – 264 с.
5. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : [моногр.] / Анатолій Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.

Анотація

Г.А.Дорош

Развитие художественного восприятия эпического произведения студентами филологического факультета в процессе изучения украинской литературы

Статья посвящена исследованию формирования художественного восприятия эпического произведения студентами филологического факультета в процессе изучения украинской литературы.

Ключевые слова: эпическое произведение, художественное восприятие, констатирующий, аналитический, эстетический, художественно-эстетическая позиция автора, литературное развитие.

Summary

G.O.Dorosh

Development of Artistic Perception of Epic Work by the Students of Philological Faculty in the Process of Study of Ukrainian Literature

The article investigates the formation of artistic perception of epic work by the students of philological faculty in the process of study of Ukrainian literature.

Key words: epic work, artistic perception, stating, analytical, aesthetic, artistic and aesthetic position of the author, literary development.

Дата надходження статті: „7” лютого 2012 р.

УДК 378.011.3–051

В.В.ЖЕЛАНОВА,

докторант, кандидат психологічних наук, доцент
(м.Луганськ)

Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ

У представленій статті здійснено дефініційний аналіз понять „середовище”, „освітнє середовище”, „рефлексивно-освітнє середовище”, „контекстне середовище” й обґрунтовано авторське розуміння цих феноменів. Уведено й визначено поняття „рефлексивно-контекстне освітнє середовище”, а також з'ясовано його особливості та структуру відповідно концепції контекстного навчання.

Ключові слова: контекстне навчання, середовищний підхід, середовищу-орієнтоване навчання, середовище, освітнє середовище, рефлексивно-освітнє середовище, контекстне освітнє середовище, рефлексивно-контекстне освітнє середовище.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У контексті модернізації вищої освіти в Україні змінюються базові освітні орієнтири – від „освіти на все життя” – до „освіти через все життя”, до самоосвіти. Тобто метою сучасної вищої школи є підготовка фахівця, здатного працювати не на рівні дій та операцій, коли мета відома й не підлягає рефлексії, а на рівні діяльності, коли мета

обумовлюється смислом і в людини є альтернатива вибору, що потребує рефлексії. Отже, мова йде про формування професійної рефлексії, що обумовлює необхідність створення певного освітнього середовища. Щодо педагогічної діяльності, низка дослідників таким уважає рефлексивне освітнє середовище (А.Бізяєва, Г.Єрмакова, Л.Ільязова, О.Малахова, Л.Соколова). Оскільки, на думку А.Бізяєвої, рефлексія є значущою саме для педагогічної діяльності в силу її дослідницького, нерегламентованого характеру. Отже, дійсно, процес гуманізації, що пронизує діяльність сучасної вищої школи, вимагає підвищеної рефлексії в пізнанні людиною самої себе і підвищеного відчуття відповідальності за іншу людину. Ця думка надає педагогічній рефлексії особливої актуальності. При цьому значущим є розв'язання проблеми переходу від навчання до праці. Найбільш продуктивною в цьому плані є технологія контекстного навчання. Оскільки, на думку її засновника А.Вербицького, саме в межах контекстного навчання відбувається перехід навчальної діяльності в професійну. Поділяючи наукові підходи А.Вербицького, О.Щербакова обґрунтовує необхідність створення контекстного освітнього середовища, у якому й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. У нашому дослідженні ми доводимо доцільність рефлексивно-контекстного освітнього середовища як вагомого чинника контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів взагалі й зокрема формування його педагогічної рефлексії.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідження „середовищної” проблематики представлені такими науковими напрямками: загальнофілософське трактування середовища (В.Корнетов, В.Лепський, І.Тон); обґрунтування теорії середовищного (Ю.Мануйлов), полісередовищного (М.Федорова) підходів у освіті, а також концепції середовищно-орієнтованого навчання (Ю.Мануйлов, Т.Менг, С.Сергєєв); дослідження освітнього середовища в межах мисленневодіяльнісного (Ю.Громико), еколого-психологічного (Є.Клімов, Г.Ковальов, В.Панов), комунікативно-орієнтованого (В.Рубцов), психодидактичного (Ю.Мануйлов, Є.Ракітіна), антрополого-психологічного (В.Слободчиков), еколого-особистісного (В.Ясвін), культурологічного (Н.Крилова, А.Іванов) наукових підходів. Низка досліджень висвітлює певні аспекти освітнього середовища, а саме: ознаки середовища (М.Чорноушек); принципи доцільності середовища для людини (Міхельсон, Г.Стоклс); іммерсивність, присутність й інтерактивність середовища (С.Сергєєв), питання щодо співвідношення понять „середовище” й „простір” (А.Журавльов, І.Шендрік), а також семантичні конструкти освітнього середовища: гуманітарне освітнє середовище (Ю.Кулюткін), гуманістичне освітнє середовище (Е.Бабошина), акмеологічне середовище (А.Деркач, І.Соловійов), професійне середовище (А.Маркова), професійно-освітнє середовище (А.Деркач), професійно-орієнтоване освітнє середовище (А.Петухова), професійно-креативне середовище (З.Курлянд), інформаційно-освітнє середовище (Л.Панченко), контекстне середовище (О.Щербакова), рефлексивно-освітнє середовище (А.Бізяєва), рефлексивно-емпатійне середовище (О.Наст), рефлексивно-активне середовище інноваційного розвитку (В.Лепський); впровадження рефлексивного середовища (М.Найдьонов, Л.Найдьонов); рефлексивне середовище як складова технології формування рефлексивної компетентності студентів (Г.Хлусова); рефлексивно-освітнє середовище як умова культурного самовизначення студента (О.Малахова). Проте питання щодо створення певного освітнього середовища в межах контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишається поза увагою науковців.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є дефініційний аналіз понять „середовище”, „освітнє середовище”, „рефлексивно-освітнє середовище”, „контекстне середовище”; уведення й обґрунтування поняття „рефлексивно-контекстне освітнє середовище”, а також з'ясування ознак та структури зазначеного феномена.

Виклад основного матеріалу... Родовими для поняття „рефлексивно-контекстне освітнє середовище” є поняття *середовище*, *освітнє середовище*, *рефлексивно-освітнє середовище*, *контекстне середовище*. Звернемося до їх дефініційного аналізу. Розглянемо спочатку загальнонаукові підходи щодо поняття „середовище”. Констатуємо, що воно не має чіткого та однозначного наукового визначення й у найбільш загальному значенні розуміється як оточення. Так, у тлумачному словнику російської мови „середовище” визначається як „оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, зв'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів” [11, с.660]. Психологічний енциклопедичний словник обмежує визначення середовища як сукупності економічних, соціальних й побутових умов існування індивіда [3, с.435].

Філософське трактування поняття середовище пов'язане з розглядом його в двох аспектах:

- як „навколишнього світу”, як протилежного полюсу природженої здатності, як простору і матеріалу для розвитку, за допомогою яких здібність прокладає собі шлях;
- як оточення, сукупність природних умов, в яких протікає діяльність людського суспільства й організмів і від яких залежить їх існування (І.Тон).

Більш узагальнене філософське визначення середовища подається у філософському енциклопедичному словнику, де середовище трактується як суспільні, матеріальні і духовні умови існування людини, умови його формування і діяльності [15].

У педагогіці й психології термін „середовище” з’явився в 20-і роки попереднього століття, коли досить часто вживалося поняття „педагогіка середовища” (С.Шацький), „оточуюче середовище” (А.Макаренко). Отже, С.Шацьким була обґрунтована „педагогіка середовища” як концепція взаємодії школи з середовищем. При цьому термін „педагогіка середовища”, по-перше, характеризував процес соціалізації особистості в суспільному середовищі, по-друге, – проблему організації виховного процесу в школі з урахуванням впливу середовища на колектив, і в той же час – проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності щодо перетворення середовища. У структурі середовища ним виділялися такі складові: внутрішнє середовище (урахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування; облік впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір шкільних заходів); зовнішнє середовище (зв’язки школи з сім’ями, мікрорайоном, громадськістю, неформальне спілкування поза школою). А.Макаренко обґрунтував необхідність створення адекватних форм соціального життя дитячо-дорослого співтовариства і розробки принципово нової практики освіти. Для розв’язання цього завдання він створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища, а також заклав основи практичного вирішення даної проблеми. Він апробував на практиці схему діяльності зі створення розвивального педагогічного середовища, а саме: 1) педагогічний задум (для організації діяльності в невизначеній ситуації); 2) механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікової кооперації, демонстрація зразків педагогічної взаємодії в «живій» комунікації); 3) осмислення досвіду діяльності (педагогічної праці). При цьому в основу проектування була покладена ідея штучно створеного й спеціально організованого в педагогічних цілях процесу; широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація і комунікативні відношення з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами. Отже, підходи відомих педагогів минулого століття не втратили своєї актуальності й нині.

У сучасній науці відомі такі психолого-педагогічні трактування середовища як-от:

• частина простору, у якому знаходиться суб’єкт й здійснюється активна взаємодія даного суб’єкта з простором (Ю.Мануйлов) [9];

• „конструйована частина фізичної реальності, що зв’язана й опосередкована досвідом рекурсивних взаємодій організму”; „дійсність, у якій відбувається створююча діяльність людини” (С.Сергеев) [13, с.61].

Дещо інше розуміння поняття „середовище” спостерігаємо у Ю.Швалба, що доводить необхідність виділення лише тих факторів середовища, що безпосередньо включаються до сфери життєдіяльності людини. При цьому вони вводяться як фактори середовища, що безпосередньо впливають на способи організації людини [17, с.184].

У психологічній теорії з’ясовано певні *ознаки середовища*:

1) у середовища відсутні фіксовані рамки в часі і просторі, тобто воно є тлом людського буття, яке виступає в якості фігури;

2) воно впливає на всі почуття одночасно;

3) середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію;

4) воно завжди містить більше інформації, ніж ми здатні переробити;

5) воно сприймається у зв’язку з діяльністю;

6) ми одночасно існуємо в декількох середовищах (М.Чорноушек) [16, с.25].

Визначено також *принципи „доцільності середовища для людини”*, а саме: принцип узгодженості особистості й середовища (Міхельсон) та принцип оптимізації відносин особистості і середовища (Д.Стоколс). При цьому Д.Стоколс виділяє різні грані у взаємовідношенні людини з середовищем. До них відносяться когнітивне і поведінкове співвідношення, що містить як активні, так і реактивні фази. Міхельсон виділяє два типи узгодженості людини з середовищем: 1) розумова (коли людина припускає, що середовище дозволяє їй діяти бажаним чином); 2) випробовувана (вказує на дійсну узгодженість діяльності й середовища).

Вагомою в контексті нашого дослідження є ідея М.Хайдметса щодо персоналізації середовища, тобто фіксації певної частини середовища як свого „Я”. Відома також дискусія щодо співвідношення понять „середовище” та „простір”. Так, А.Журавльов розглядає *середовище* як данність, що не є результатом конкретної діяльності конкретної людини, а *простір* – як результат засвоєння суб’єктом цієї данності.

Таким чином, на підставі аналізу зазначених вище наукових підходів, а також довідково-енциклопедичної літератури щодо визначення поняття „середовище” ми визначаємо *середовище як динамічну систему умов у межах певного простору, у якому відбувається діяльність людини, що є одночасно продуктом й творцем свого середовища*.

У сучасній системі вищої освіти прийняте використання поняття *освітнє середовище*, а також таких модифікації зазначеного феномена: гуманітарне освітнє середовище (Ю.Кулюткін), гуманістичне освітнє середовище (Е.Бабошина), іноваційно-освітнє середовище (В.Сластьонін), акмеологічне

середовище (А.Деркач, І.Соловійов), професійне середовище (А.Маркова), професійно-освітнє середовище (А.Деркач), професійно-орієнтоване освітнє середовище (А.Петухова), професійно-креативне середовище” (З.Курлянд), інформаційно-освітнє середовище (Л.Панченко) контекстне середовище (О.Щербакова), рефлексивно-освітнє середовище (А.Бізяєва, Г.Єрмолаєва), рефлексивно-емпатійне середовище (О.Фаст) в межах реалізації середовищного підходу та середовищно-орієнтованого навчання. Зазначимо, що в процесі дослідження буде використовуватися майже більшість названих вище дефініцій, але найбільш вагомим й доцільним в контексті проблеми нашої роботи ми вважаємо оперування поняттями „професійно-орієнтоване освітнє середовище”, „контекстне середовище”, „рефлексивне освітнє середовище”.

Теорія середовищного підходу в освіті була розроблена Ю.Мануйловичем і являла собою теорію здійснюваного через спеціально створене середовище управління процесом формування і розвитку особистості. На думку науковця, середовищному підходові властиві такі базові процедури як-от: середовище, утворення, наповнення ніш, інверсія середовища, що спрямована на відновлення розуміння середовища студентом, а також усереднювання, типізація [9]. Концепція середовищно-орієнтованого навчання була обґрунтована С.Сергеевим. При цьому він довів певні якості середовища, а саме: іммерсивність, що пов'язана зі ступенем занурення суб'єкта в штучне навколишнє середовище; присутність – як суто суб'єктивне поняття, що відбиває досвід кожного; здатність до інтегрованості, що створює відчуття безперервного потоку зовнішньої стимуляції, до інтенсивних переживань реальності [12].

Відзначимо, що у сучасній психолого-педагогічній теорії існують різноманітні підходи до розуміння освітнього середовища, що доводить його комплексність та багатоаспектність. Отже, *освітнє середовище*, за визначенням відомих науковців, це:

- система впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” (В.Ясвін) [19];
- сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості (Ю.Кулюткін, С.Тарасов) [7];
- багаторівнева система умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності в змістовному, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах. При цьому умовами є система можливостей (внутрішніх і зовнішніх, динамічних і статичних), необхідних для здійснення успішної адаптації студентів до навчання діяльності (В.Слободчиков) [14];
- система впливів і умов формування особистості майбутнього професіонала, можливостей для його розвитку, що утримуються в соціальному і просторово-предметному оточенні (В.Логінова)[8].

Таким чином, на підставі розгляду понять „середовище”, „освітнє середовище” ми визначаємо дефініцію „професійно-орієнтоване освітнє середовище” як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну.

Вихідними для визначення поняття „рефлексивно-контекстне освітнє середовище”, що є провідним у процесі реалізації середовищного підходу в межах дослідження контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, є такі його семантичні конструкти, як „контекстне середовище” й „рефлексивне освітнє середовище”.

Поняття „контекстне середовище” нещодавно введено в теорію контекстного навчання О.Щербаковою у процесі дослідження конфліктологічної культури майбутнього фахівця. Наведемо представлене нею визначення зазначеного феномена. „Контекстне освітнє середовище являє собою комплекс предметного, просторово-часового, соціально-психологічного і діяльнісного контекстів майбутньої професійної діяльності, що обумовлює послідовне включення студентів у різні види діяльності – навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну – спрямованих на формування професійно-компетентної і психологічно здорової особистості, здатної до конструктивної взаємодії в конфліктній ситуації” [18, с.10]. Як бачимо, дослідниця розуміє контекстне середовище як складну систему, структурні складові якої представлені комплексом контекстів, а функціональні – динамікою діяльностей студентів у контекстному навчанні.

Поняття „рефлексивне середовище” стало досить популярним останніми роками в педагогіці та психології, проте воно ще недостатньо вивчене й має складне та суперечливе тлумачення. У найбільш широкому контексті рефлексивне середовище є психологічним поняттям, що визначає весь комплекс чинників, які обумовлюють рефлексивні акти. Одне з перших визначень зазначеного феномену подається А.Бізяєвою та Г.Єрмаковою. Дослідники під рефлексивним середовищем розуміють систему умов розвитку особистості, можливість самодослідження і самокорекції її соціально-психологічних і професійних ресурсів й обґрунтовують такі ознаки системності, як-от: підлеглість певній меті (цілісність); структурованість (наявність елементів, частин); взаємозв'язок і взаємодія елементів

(самоорганізованість, керованість). Провідною функцією рефлексивного середовища дослідники називають „сприяння виникненню у особистості потреби в рефлексії” [1].

Деяко інше визначення ми зустрічаємо у Л.Льязової та Л.Соколової, що розуміють рефлексивне освітнє середовище як сукупність зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, у яких здійснюється активне формування культури педагогічної діяльності, тобто, виникає можливість вибору особистістю цілей, змісту і методів самоосвіти і саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як особистості та професіонала) [20, с.17].

У нашому дослідженні ми уводимо в теорію та технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів поняття „рефлексивно-контекстне середовище” як вид професійно-орієнтованого освітнього середовища й визначаємо його як *багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, й сприяють ефективності процесів самодослідження, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього фахівця на підставі формування його рефлексивності.*

На підставі аналізу наукових позицій А.Бізяєвої, Т.Дубовицької, Г.Єрмакової, Л.Льязової та Л.Соколової ми доводимо такі *особливості рефлексивно-контекстного освітнього середовища:*

- 1) професійно-орієнтована та рефлексивно-орієнтована спрямованість;
- 2) впровадження сукупності контекстів майбутньої професійної діяльності;
- 3) „міжсуб'єктний” характер взаємодії педагога та студентів;
- 4) відповідність особистості студента, зокрема його потребам;
- 5) наявність внутрішніх протиріч та складнощів, пов'язаних з навчальною чи професійною діяльністю;
- 6) варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи та програм;
- 7) пріоритет професійно-формуєчих навчальних методик;
- 8) використання форм і методів контекстного навчання;
- 9) спрямованість на формування у студентів всіх видів й рівнів рефлексії як професійно вагомої якості.

Визначимо структуру рефлексивно-контекстного середовища. Відомі різні підходи до визначення структурних компонентів освітнього середовища. Так, Г.Ковальов виокремлює фізичне оточення, людські чинники, програму навчання [6]. Деяко іншими є підходи Є.Клімова, що виокремлює соціально-контактну, інформаційну, соматичну, предметну частини середовища [5]. В.Ясвін пропонує чотирикомпонентну модель, яку складають суб'єкти освітнього процесу; соціальний компонент; просторово-предметний компонент; технологічний (або психодидактичний) компонент [19].

Найбільш вагомими в контексті нашого дослідження є підходи О.Малахової, що розглянула рефлексивно-освітнє середовище й диференціювала в ньому інформаційно-смісловий, соціальний, матеріальний, технологічний, діяльнісний, емоційно-регулятивний компоненти. Значущою для нас також є позиція О.Щербакової, що виокремилла в контекстному середовищі комплекс контекстів майбутньої професійної діяльності, а саме: предметний, просторово-часовий, соціально-психологічний і діяльнісний контексти [18].

Відтак, нами визначено такі структурні компоненти рефлексивно-контекстного освітнього середовища ВНЗ: ціннісно-смісловий, програмно-цільовий, організаційний, змістовно-діяльнісний, технологічний, суб'єктно-комунікативний, предметний компоненти.

Розглянемо процес середовищеутворення. Ми розуміємо його як організований, цілеспрямований процес створення середовища для розв'язання завдань формування професійної діяльності майбутніх фахівців у системі контекстного навчання й вагомої її складової – рефлексивної діяльності. Беручи до уваги підходи Л.Льязової та Л.Соколової [4], ми виокремлюємо такий алгоритм дій в процесі становлення рефлексивно-контекстного освітнього середовища:

- аналіз й співвідношення потреб студентів й можливостей середовища;
- виникнення протиріч між потребами й можливостями;
- включення механізмів рефлексії як засобу подолання кризи;
- забезпечення певної позиції майбутнього вчителя до середовища;
- побудова студентом рефлексивного середовища навколо себе – від усвідомлення себе в середовищі до перетворення середовища через використання рефлексивно-контекстних форм роботи в межах навчально-академічної, квазіпрофесійної, навчально-професійної форм діяльності студентів у контекстному навчанні.

Висновки... Отже, впровадження середовищного підходу у сучасну освітню систему ВНЗ дозволяє організувати навчальний процес на підставі реалізації суб'єктності особистості й таких її провідних механізмів як самовизначення та самореалізація. Таким чином, середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента на його взаємодію із освітнім середовищем. Запропонований нами феномен рефлексивно-контекстного освітнього середовища забезпечує осмислення суб'єктами

освітнього процесу, самих себе в ньому, своїх партнерів, стосунки з ними, характер взаємодії, уявне проектування ресурсного забезпечення, а також технологічну складову процесу освіти. У даному середовищі засобами впровадження різних видів професійного контексту відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну й рефлексивну як вагому її складову.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бизязева А. А. К вопросу о педагогической рефлексии / А. А. Бизязева // Проблемы гуманистического образования. – Псков, 1999. – С. 45–46.
2. Дидактическая характеристика образовательного пространства: полисредовый подход / М. А. Федорова // Образование и общество. – 2008. – № 4. – С. 27–31.
3. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : ГК Велби, Проспект, 2006. – 560 с.
4. Ильязова Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / Ильязова Л. М., Соколова Л. Б. – Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/464/30/>.
5. Климов Е. А. О среде обитания человека глазами психолога – Приветствие при открытии 1-й Российской конференции по экологической психологии (3-5 декабря 1996 г.) / Е. А. Климов // 2-я Российская конференция по экологической психологии : материалы (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / [ред. В. И. Панов]. – М. – Самара : Изд-во МГППИ, 2001. – С. 7–9.
6. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
7. Кулоткин Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Кулоткин Ю. Н., Тарасов С. В. – Режим доступа : http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html.
8. Логинова В. В. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского ВУЗа : автореф. дис... докт. псих. наук : спец. 19.00.07 / В. В. Логинова. – М., 2011. – 56 с.
9. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
10. Малахова О. Ю. Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде ВУЗа : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Ю. Малахова. – Оренбург, 2007 – 189 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов [ред. Н. Ю. Шведова]. – 18-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.
12. Сергеев С. Ф. Средо-ориентированное обучение / С. Ф. Сергеев // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / редактор-составитель Н. Б. Крылова. – М., 1995. – С. 94–96.
13. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 36–42.
14. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – М., 1997. – С. 177–184.
15. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Черноушек М. А. Психология жизненной среды / М. А. Черноушек. – М., 1989.
17. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства в жизни человека / Ю. М. Швалб // Актуальные проблемы психологии ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2004. – Т. 7, вип. 2.
18. Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / О. И. Щербакова. – М., 2011. – 34 с.
19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Аннотация

В.В.Желанова

Рефлексивно-контекстная образовательная среда как фактор профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в ВУЗе

В представленной статье осуществлен дефиниционный анализ понятий „среда”, „образовательная среда”, „рефлексивно-образовательная среда”, „контекстная среда” и обосновано авторское понимание этих феноменов. Введено и определено понятие „рефлексивно-контекстная образовательная среда”, раскрыты ее особенности, структура в соответствии с концепцией контекстного обучения.

Ключевые слова: средовой подход, средо-ориентированное обучение, среда, образовательная среда, рефлексивно-образовательная среда, контекстная образовательная среда, рефлексивно-контекстная образовательная среда.

Summary

V.V.Zhelanova

Reflexively-Contextual Educational Environment as a Factor of Professional Preparation of the Future Primary School Teacher in Higher Educational Institution

The definition analysis of the concepts „environment”, „educational environment”, „reflection-educational environment”, „contextual environment” is carried out in the presented article, and the author’s understanding of these phenomena is grounded. The concept „reflexively-contextual educational environment” is introduced and described, its features, structure in accordance with conception of the context teaching are revealed.

Key words: environmental approach, education aimed at environment, environment, educational environment, reflexively-educational environment, contextual educational environment, reflexively-contextual educational environment.

Дата надходження статті: „12” березня 2012 р.

Хорові обробки М.Леонтовича як засіб розвитку творчої активності учнів у формуванні майбутнього фахівця (курс „Хорове аранжування”)

В статті розкриваються деякі процеси формування творчої активності студентства засобами хорових обробок М.Леонтовича в курсі „Хорове аранжування”. Розглядаються прийоми і методи стимулювання музично-творчої діяльності, які спрямовані на формування майбутнього фахівця.

Ключові слова: *творча особистість, здібності, музична педагогіка, аранжування, вища школа.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна система вищої освіти є ключовою сферою розвитку суспільства, привертає до себе увагу і піддається критиці у зв'язку з перспективами входження України у світове співтовариство, прилученням до Болонського процесу та можливостями Європейської кредитно-трансферної системи. У законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Національній доктрині розвитку освіти”, Державній програмі „Вчитель” наголошується на розвиток творчої особистості. З огляду державних документів, реформування національної системи освіти в Україні, модернізація вищої школи неможливі без опори на творчу особистість [4, с.5].

З педагогічного досвіду видно, що в навчальних закладах творчим пошукам студентів, особливо в такій дисципліні як „Хорове аранжування” надається мала увага, в зв'язку з тим, що першочергово звертається увага на виконавську майстерність студентів. Тому одним із головних завдань музично-теоретичного циклу є пошук методів активізації роботи студентів у курсі „Хорове аранжування”, яка стане важливим кроком до набуття професійності. І одним із стимулів творчої активності нашого педагогічного сьогодні є хорова творчість М.Леонтовича, яка надихає на творчість та спеціалізацію майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичні підвалини з аранжування закладено в працях Д.Загрецького, П.Горохова, Є. Вахняка, А.Сгорова, М.Іванкіна, А.Леєнського, А.Юрлова. Аналізуючи праці вищезгаданих авторів, можна констатувати, що вони переважно опираються на теоретичну основу аранжування, яка спрямована на студентів музичних училищ і консерваторій.

Проблемами творчої активності учнів вищого навчального закладу як виховного процесу займалися О.П.Сагайдашкіна, О.Є.Гадалова. Необхідність осмислення проблеми порушувалася в працях В.Сумарокової, Т.Бондаренко. Проте до цього часу немає дослідження, яке конкретизувало б роль музичної творчості студентів у такій дисципліні як „Хорове аранжування” та роль педагога у навчально-виховному процесі становлення професійності майбутнього вчителя музики, хормейстера.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є обґрунтування прийомів та методів підготовки майбутніх вчителів музики на засадах творчої активності учнів в курсі „Хорове аранжування”.

Виклад основного матеріалу... Перед тим, як обговорювати методи активізації творчої роботи студентів у курсі „Хорового аранжування”, необхідно визначити основні поняття термінів „аранжування” і „обробки” та розкрити відмінну суть цих термінів. Слово „аранжування” походить від французького слова „arranger”, що означає в перекладі на українську мову „перекладання”.

Хорове аранжування як навчальна дисципліна ставить своєю ціллю навчання мистецтву перекладання хорового твору з одного складу на який-небудь інший, а також створення хорової партитури бажаного типу й виду на основі вокального твору із супроводом фортепіано чи ансамблю народних інструментів. Хоровими перекладаннями, тобто аранжуванням може займатися будь-який музикант, який має фахову музичну освіту – хоровою обробкою – не кожен.

Хорова обробка – це створення оригінального твору на основі народної пісні. Аранжування й обробку як музичні поняття іноді ототожнюють, але в музикознавчому колі більшість їх розрізняють. Хорова обробка відрізняється своєю технікою написання від хорового аранжування. По-перше, на основі народного першоджерела створюється різноманітний виклад обробки. По-друге, вона включає в себе великий творчий композиторський хист, у якому проявляються всі творчі прийоми, принципи та стиль того хто обробляє народну пісню. Доречним у цьому питанні є вислів основоположника російської класичної музики М.Глінки – „Народ створює музику, а ми – композитори – її аранжуємо”, тобто обробляємо.

На жаль, питанню обробки народної пісні в навчальних програмах відводиться незначне місце. Питання хорової творчості М.Леонтовича як творця нового стилю української хорової музики подається оглядово.

Читаючи курс аранжування, завжди зустрічаєшся з проблемою активізації творчої діяльності студентів у навчальному процесі. Студенти здебільшого ставляться до творчої роботи пасивно. У зв'язку з цим хочемо поділитися досвідом роботи по заохоченню студентів до активної творчої роботи у процесі викладання курсу „Хорове аранжування”.

Однією з провідних тенденцій у розвитку сучасної педагогіки є творча спрямованість процесу навчання та виховання майбутніх вчителів музики. Творчі методи роботи органічно входять до системи викладання музично-теоретичних дисциплін як фактор розвитку музичних здібностей, творчої ініціативи у ставленні до музики, виховання естетичного смаку, а також підвищення ефективності навчального процесу.

Студентська творчість має, як правило суб'єктивну цінність: вона необхідна, перш за все, самому студенту для його розвитку. На сучасному етапі ступеневої освіти проблема формування студентської активності стає однією з найважливіших у вітчизняній педагогіці. Успіх у розв'язанні цієї проблеми залежить від ефективності самостійних занять студентів, їх теоретичної підготовки та творчої фантазії [2, с.5].

Самостійна творчість студентів по аранжуванню є складною навичкою, у якій акумулюються різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, вміння та навички, сформовані у процесі навчання. Безперечно, якщо недостатньо розвинене почуття логіки гармонійних зворотів, трактування музичного цілого, недосконала орієнтація в природному голосоведінні, наявна психологічна невпевненість у собі, – то це створює серйозні перешкоди для творчої роботи по аранжуванню. Якщо ж студент насмілився виконати, до прикладу, обробку народної пісні, то він має усвідомити, що ця обробка є учбовим твором і є моделлю художнього твору. Такий твір має відтворити чітко визначені форми, логіку ладогармонічного та тематичного розвитку. Зразком такої діяльності по обробці народної пісні є творча робота М.Леонтовича чи перекладення інших композиторів, а також творча робота самого викладача.

Особистість студента формується з перших кроків професійного навчання у музичному закладі освіти, а тому питання формування студентської творчості на початковому етапі навчання набуває особливо актуального значення. Чим швидше студент прилучається до творчості, тим ефективнішим буде процес навчання, зокрема, із перших уроків курсу гармонії, студент вивчає велику різноманітність гармонійних сполучень, які можуть бути використаними у процесі виконання творчих робіт по аранжуванню чи обробці народної пісні тощо.

Створенням музики чи аранжуванням займаються в індивідуальному порядку одиниці – найбільш здібні. Творчий розвиток переважної більшості студентів спрямовується на самореалізацію, і далеко не завжди у стінах навчального закладу формується установка на творчість. Щастить тим студентам, якщо в їхньому навчальному закладі є педагог, який може і хоче взяти на себе цю нелегку працю.

Зрозуміло, що заняття по аранжуванню дуже важливі для всіх категорій студентів. У одних вони розвивають навички творчості, в інших – лише пробуджують інтерес до творчості. Часто студент, звичайно, пасивний на уроках і взагалі у житті, оживляється, коли мова йде про те, щоб створити мелодію чи зробити аранжування пісні, і трапляється, що той, від кого не чекаєш чогось самостійного, здивує приємною несподіванкою. Більшість із них намагаються проявити свою творчість у підборі акомпанементу на музичному інструменті до пісень чи танців, до співу своїх товаришів. На жаль, до аранжування чи до композиції студенти ставляться обережно. На нашу думку, цього не трапляється, якщо радість творчості переживатимуть усі без винятку студенти. Тому творчий процес повинен проходити з перших занять вивчення теоретичних дисциплін в навчальному закладі як дієвий засіб активізації впливу на майбутніх спеціалістів.

Стимулювання творчої активності студентів по аранжуванню передбачає і дидактичну мету – підвищити ефективність їхньої пізнавальної діяльності, розвинути творчі сили та можливості, виховати свідомих музикантів. Звісно, кожен талановитий музикант не може стояти осторонь від музичної творчості, наприклад, виконавської, що передбачає інтерпретацію музичного твору, або композиторської, що передбачає створення власних творів, обробок чи перекладень. Зразком у даному контексті є творчість М.Леонтовича.

Музично-творчі завдання по аранжуванню не мають за мету підготовку композиторів, а вироблення вмін та навичок у студентів, які потім знадобляться у професійній роботі майбутнього вчителя музики чи керівника хорового колективу. Важливо не те, що студентські твори не визначаються цікавим змістом, якоюсь ефектною вигадкою. Головна їх цінність полягає в тому, що вони прилучають студентів до творчої фантазії, пробуджують віру у свої сили, тренують пам'ять, мислення, спостережливість. На думку академіка Б.В.Асаф'єва, кожний, хто хоч трохи пізнав радість творчості у будь-якій сфері, і з більшою інтенсивністю, ніж той, хто лише пасивно спостерігає [1, с.28].

Розглянемо деякі прийоми і методи, що сприятимуть творчій активності студентів засобами хорових обробок М.Леонтовича. Найбільш поширеним у практиці вчителя по аранжуванню є метод **порівняння**, який має багато різних модифікацій застосування у практиці:

- порівняння творів М.Леонтовича з аранжуванням музичних творів інших авторів з метою усвідомлення особливостей стилю, узагальнення характерних рис тієї чи іншої епохи композитора чи аранжувальника;

- порівняння творів на одну тему у творчості М.Леонтовича та інших композиторів з метою виявлення загальних рис того чи іншого художнього образу;

- порівняння контрастних творів М.Леонтовича за жанром (щедрівок, колядок, маршу) за настроєм, за формою.

Метод виконавчої та художньої варіантності використовується з метою розширення музичних уявлень, варіантів виконання аранжувань. Цей метод підкреслює авторитет педагога як музиканта, який має в своєму доробку чималу кількість аранжувань та обробок. В такому випадку студентів захоплює процес творчості в колективі, де самі приймають безпосередньо участь, пробуджуючи зацікавленість, емоційний відгук на створені аранжувань чи обробок для свого колективу. Так, керуючи ансамблем баяністів-акордеоністів у Хмельницькому педагогічному училищі, нами була аранжована вся концертна програма у двох відділеннях, яка захоплювала душі виконавців. Мій запал до творчості переходив до студентів і їхня праця була оцінена високою нагородою – ансамбль був удостоєний премії ім.М.Островського.

Щодо прийомів у спонуканні творчої активності студентів, то нам допоміг цікавий педагогічний прийом. Студентам було запропоновано *гармонізувати народну мелодію, яку вже обробив М.Леонтович способом варіювання гармонічних функцій*. Як виявилось, до цієї діяльності студенти віднеслись пасивно, не бачачи в цьому великої трудності чи інтересу. Коли ж до цієї мелодії був запропонований текст, то студенти більш активніше віднеслись до розкриття змісту пісні – проста гармонізація мелодії переросла в обробку народної пісні, в якій студенти намагались показати свій творчий арсенал засобів виразності. Зробивши аранжування пісні, студенти могли зрівняти своє аранжування із авторським М.Леонтовича.

Таким чином, чутливе ставлення до слова, до його найтонших змін, нюансів може наштовхнути студентів на різні принципи передачі тексту такими засобами музичного розвитку, як гармонія, поліфонія, різноманітна палітра багатоголосся.

Прийом **фрагментарного виконання творів** М.Леонтовича використовується з метою закріплення навичок аналізу творів і розуміння засобів музичної виразності в аранжуванні. Для цього вчитель добирає фрагменти творів різних авторів за певною ознакою (особливості мелодики, музичних інтонацій, ритмічних угруповань, темпу, динаміки тощо)

Крім того, студентам пропонуються твори або їх фрагменти М.Леонтовича, в яких випускаються на вибір вчителя частини хорових партій. Студенту потрібно їх дописати самому, а потім звірити своє аранжування з хоровим оригіналом. Вияснити: чи повторив студент шляхи голосоведення композитора, чи вийшли оригінальні свої? Дане творче завдання ніби відтворює картину, в якій з боку композитор спостерігає за спробою студента повторити шляхи самого композитора. В такому випадку, студенти, створюючи навіть найпростіші музичні ескізи, відкривають для себе світ новими гранями, більш охоче навчаються. Самостійні пошуки дають їм зрозуміти й відчутти виразність музики. Із самого початку вони прилучаються до того, щоб самостійно робити висновки, зауваження, оцінювати та порівнювати аранжування різних відомих авторів та своїх товаришів, а не пасивно відвідувати заняття. У випадку невдач, звичайного небажання брати участь у творчому процесі, вчитель повинен проявити тактовність і терпіння, заохотити більш-менш успішних аранжувальників, схвалити прояв сміливості, виявленої студентом, який раніше відмовчався при створенні обробки. Більш успішним учням запропонувати створення обробки для хору чи ансамблю народних інструментів, яка буде виконуватися в концертній програмі учбових колективів навчального закладу.

Важливим чинником підвищення творчої активності студентів є вірна емоційна настройка академічної групи на заняттях і перед проведенням музично-творчих вправ зокрема. Тут, як ніде, доводиться враховувати індивідуальні особливості студентів, чуйно реагувати на зміни тону, намагатися створити невимушену, ділову і дружню атмосферу.

Правильно організована індивідуальна творча робота у поєднанні з груповими творчими вправами дає можливість налагодити плідний творчий взаємозв'язок між навчальними цілями всієї групи та індивідуальною структурою інтересів та здібностей кожного студента зокрема.

Важливою формою підвищення творчої активності студентів є *домашні завдання творчого характеру*, які задаються не як обов'язкові, а за бажанням. Спочатку не вся група відгукнеться на такі пропозиції педагога, але найбільш активні студенти будуть із задоволенням виконувати таке творче завдання. Безперечно, не можна карати студентів за невиконане завдання, цим можна тільки знищити бажання творити. Протягом якогось часу до творчої самостійної роботи поступово підключаються й інші студенти.

Розвиток творчих навичок вимагає систематичної домашньої роботи студентів, а також цілеспрямованої та регулярної аудиторної роботи. З власного досвіду зауважую, що потрібно

організувати факультативні гуртки для роботи з обдарованими студентами. Цей вид роботи педагога навчального закладу приносить велику користь для удосконалення індивідуальної творчої роботи студентів.

Однією із форм творчої активності студентів є створення ними обробок чи перекладень для колективу, в якому сам студент бере участь як його член. Така творча робота приносить багато користі як для самого студента, так і для колективу.

По-перше, студент стає більш упевненим у своїх творчих силах, закріплює у процесі такої роботи набуті знання та навички. На заняттях, наприклад, хору, студент зразу ж відчуває результат своєї роботи в „живому” звучанні, а це сприятиме зростанню його авторитету серед вчителів та хористів. Такий авторитет є поштовхом для подальшої творчої роботи.

По-друге, творча робота студента переплітається з творчою роботою учасників хору, формуючи навички колективної творчої діяльності. На жаль, не всі керівники хорів ставляться до творчої роботи студентів позитивно, мотивуючи свою позицію різними суб'єктивними причинами.

Як відомо, питання збирання фольклору не входить до програми курсу „Хорового аранжування”, але з нашого досвіду видно, що цей процес сприяє становленню більш активного розвитку своїх творчих нахилів. Організуючи творчі експедиції, студенти з великою цікавістю виконують доручену їм справу, в якій проявляються в певній мірі музичні здібності кожного студента.

Варто зазначити, що можливості творчої ініціативи педагогів та студентів у створенні різноманітної творчої зацікавленості безмежні. Завдання кожного педагога – побудувати індивідуальну творчу роботу по аранжуванню таким чином, щоб студенти могли якомога повніше виявити свою творчу обдарованість та ініціативу.

Висновки... Об'єм статті не дозволяє розглянути всі принципи та методи творчої діяльності по аранжуванню. Практика свідчить, що активізація самостійної творчої діяльності надає вагомі можливості для удосконалення професійних навичок вчителя музики, який до того ж керує хоровим колективом. Розглянута у статті проблема не вичерпується. Подальшого вивчення потребує питання розкриття наступності творчої активності в аранжувальному процесі як у системі загальноосвітньої школи, так і вищого навчального закладу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Асафьев Б. В. О музыкальных творческих навыках у детей / Б. В. Асафьев. – М. ; Л. : Музыка, 1965. – С. 98.
2. Бондаренко Т. Развитие творческих навыков на уроках гармонии / Т. Бондаренко. – К. : Музична Україна, 1983. – (Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін).
3. Сагайдашкіна О. П. Підвищення творчої самосвідомості особистості / О. П. Сагайдашкіна.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. – С. 4–5.
5. Сумарокова В. Г. Організація творчої діяльності студентів консерваторій / В. Г. Сумарокова // Українське музикознавство. – № 25.
6. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М., 1988. – 80 с.

Аннотація

С.И.Заверуха

Хоровые обработки Н.Леонтовича как способ развития творческой активности учеников у формирования будущего специалиста (курс „Хоровая аранжировка”)

В статье раскрываются некоторые процессы формирования развития творческой активности студентства средствами хоровых обработок Н.Леонтовича в курсе „Хоровая аранжировка”. Рассмотрены приёмы и методы стимулирования музыкально-творческой деятельности, которые направлены на формирования будущего специалиста.

Ключевые слова: аранжировка, способности, музыкально-творческая деятельность, педагогика, творческая активность.

Summary

S.I.Zaverukha

Choral Editing of M.Leontovych as a Means of Creative Activity of Pupils in Formation of the Future Specialist (Course „Choral Arrangement”)

Certain processes of formation of creative activity of students by means of choral editing of M.Leontovych during the course „Choral Arrangement” have been revealed in the article. Ways and methods of stimulating music-creative activity directed to the future specialist formation have been studied.

Key words: arrangement, abilities, music-creative activity, pedagogics, creative activity.

Дата надходження статті: „20” березня 2012 р.

Мотивація студентів економічних спеціальностей до формування міжкультурної компетенції

У статті висвітлено результати дослідження сутності понять „мотивація” і „потреби”, різні підходи до класифікації мотивів та механізми впливу на пізнавальну діяльність студентів. Виявлено чинники впливу на формування позитивної мотивації студентів до опанування міжкультурної компетенції.

Ключові слова: мотивація, потреби, міжкультурна компетенція.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Реформування соціально-економічної і політичної системи України зумовили необхідність набуття особистістю таких якостей, як демократичність, толерантність, компетентність, професійність, соціальна мобільність, здатність ефективно розв'язувати життєві проблеми та брати участь у громадському житті. Ці якості мають формуватися в процесі професійної підготовки в системі вищої освіти. Структурним компонентом професійної підготовки як певного виду діяльності є мотивація.

У наукових працях з психології і педагогіки наголошується, що визначальним чинником ставлення студента до роботи, яку він виконує, є саме його мотиви. Проблема мотивації студентів до пізнавальної діяльності в процесі навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) завжди була в центрі уваги психологів і педагогів. Сьогодні спостерігається зростання інтересу дослідників до неї у зв'язку із запровадженням компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій... Як свідчать результати вивчення наукових праць, мотиви і мотивація – предмет дослідження Т.Бадоева, Р.Вайсмана, В.Вілюнаса, М.Гінзбурга, Б.Додонова, І.Зайцевої, Є.Ільїна, С.Каверіна, В.Ковальова, А.Маркової, А.Маслоу, Ж.Піаже, В.Сидоренко та ін. Потреби особистості вивчали вітчизняні і зарубіжні вчені: Л.Виготський, В.Врум, Д.Клелланд, С.Максименко, С.Манукян, В.Мясищев, А.Пьерон, Н.Рогова, К.Роджерс, С.Рубінштейн, З.Ходжаєва, Ю.Шаров та інші.

Водночас проблема мотивації до формування окремих компетенцій в системі вищої економічної освіти залишається поза увагою дослідників, що актуалізує окреслену нами проблему. Нестача наукових рекомендацій в цьому аспекті відчувається в практичній діяльності викладачів англійської мови. Сьогодні очевидно є суперечність між потребою в розробленій методиці організації пізнавальної діяльності студентів на компетентнісній основі у процесі вивчення англійської мови і недостатньою розробленістю цієї проблеми в наукових дослідженнях з теорії і методики професійної освіти. На розв'язання цієї суперечності спрямоване зазначене дослідження.

Формулювання цілей статті... Його метою є дослідження сутності понять „мотивація” і „потреби”, їх видів та механізмів впливу на пізнавальну діяльність студентів. Основними завданнями заявленої проблеми дослідження визначено виявлення чинників впливу на формування позитивної мотивації студентів до опанування міжкультурною компетенцією.

Виклад основного матеріалу... Мотивація є структурним компонентом діяльності. Сутність поняття „мотивація” відображає її залежність від потреб, оскільки є рушійною силою людської поведінки і початком процесу засвоєння, який завжди пов'язаний з потребою як однією з умов розвитку особистості. В свою чергу потреби – це необхідність для людини таких умов, що забезпечують її існування і самозабезпечення [5]. Їх поділяють на 5 груп: фізіологічні, екзистенційні, престижні, особистісні й духовні.

Як свідчать психологи, основою діяльності людини виступають економічні потреби. Також вони виступають і як ідеальний внутрішньо спонукальний мотив їхньої діяльності. У найбільш загальному вигляді потреба є усвідомленою індивідом необхідністю в певних духовних, матеріальних благах та послугах – його ідеальним прагненням.

Згідно теорії А.Маслоу, всі потреби можна розташувати в суворій ієрархічній послідовності у вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а вершиною є вторинні. Сенс такої ієрархічної побудови полягає в тому, що пріоритетними для людини є потреби нижчих рівнів і це позначається на її мотивації. Найвища потреба – потреба самовираження і зростання людини як особи – ніколи не може бути задовільнена повністю, тому процес мотивації людини через потреби є нескінченним.

У теорії Д.Мак Клелланда значна роль відводиться потребам вищих рівнів. Згідно твердженню автора цієї теорії, структура потреб вищого рівня зводиться до трьох чинників: прагнення до успіху,

влади, визнання. При такому твердженні успіх розцінюється не як похвала або визнання з боку колег, а як особисті досягнення в результаті активної діяльності, як готовність брати участь в ухваленні складних рішень і нести за них персональну відповідальність. Прагнення до влади має не тільки говорити про честолюбство, але і показувати уміння людини успішно працювати на різних рівнях управління в організаціях, а прагнення до визнання – її здатність бути неформальним лідером, мати свою власну думку й уміти переконувати тих, що оточують, в її правильності.

Отже, потреби стають важливим чинником, що стимулює навчання. В основі мотивів діяльності та поведінки особистості знаходяться потреби, які перетворюються в мотиви при зустрічі з об'єктом діяльності чи стимулом. Саме від усвідомлення потреби у відповідних знаннях залежить якісне опанування ними. Згідно теорії очікувань В.Врума, потреба є не тільки необхідною умовою мотивації людини для досягнення мети, але і впливає на вибір типу поведінки [4]. Л.Виготський зробив висновок про те, що вищі і нижчі потреби розвиваються паралельно і самостійно, сумісно управляючи поведінкою людини і її діяльністю [1; 2].

Поведінка людини зазвичай визначається її мотивами, але варто зазначити, що існує сукупність мотивів, тому мотиваційна структура людини може мінятися в процесі виховання і освіти.

Науковці класифікують мотиви студентів до навчання за: змістом; джерелом виникнення; видами діяльності; часом прояву; ступенем установки; наступною поведінкою. Так, А.Маркова виділяє такі змістові характеристики мотивів учіння: 1) рівень усвідомленості мотиву (виділяються мотиви усвідомлені, мало усвідомлені та неусвідомлені); 2) дієвість мотиву; 3) місце мотиву в загальній структурі мотиваційної сфери; 4) особистісний смисл учіння; 5) самостійність виникнення та проявів мотиву (виникає як внутрішній у процесі самостійної навчальної роботи або ж тільки за умов наявності зовнішнього впливу); 6) міра поширення мотиву на різні види діяльності, форми навчальних завдань, види навчальних предметів [3, с.67]. Навчальна діяльність проходить найбільш успішно там, де вона є найбільш мотивованою. Таким чином, правильно сформовані мотиви мають велике значення при формуванні позитивного ставлення до навчання.

Мотивацію поділяють також на: внутрішню та зовнішню, позитивну і негативну, далеку (дистантну і відстрочену) і близьку. В компетентнісному аспекті професійної підготовки студентів у ВНЗ економічного спрямування вважаємо за необхідне зазначити, що зовнішня мотивація виконує стратегічну роль у формуванні міжкультурної компетенції, а внутрішня – тактичну (розвиває процес оволодіння новими навичками).

У контексті мотивації навчальної діяльності зовнішня сфера спонукається зовнішніми широкими соціальними мотивами або вузько особистими, які є зовнішніми по відношенню до власне навчальної діяльності студента. Зовнішня мотивація зумовлена соціальними умовами та має далеку перспективу – перспективу спілкування іноземною мовою та необхідності міжкультурних знань в професійній діяльності. Слід звернути увагу на те, що мотив хоча і є сильним спонукальним чинником, сам собою він ще не забезпечує включення студента в навчальну діяльність з вивчення мови та культури. В цей процес також мають бути включені внутрішні, пізнавальні мотиви. Велике значення має внутрішня мотивація, яка залежить від фактів, що знаходяться в навчальній діяльності, від успішності навчання, і в якій виокремлюють мотиви, пов'язані з орієнтацією студентів на процес навчальної діяльності та на її результат. Джерелом внутрішніх, пізнавальних мотивів є пізнавальна потреба, яка задовольняється в процесі навчання та пізнання. Внутрішні мотиви усвідомлюються як жага до знань, прагнення до розширення кругозору, поглиблення та систематизації знань.

У свою чергу, внутрішня мотивація поділяється на три типи: комунікативну, лінгвопоказну; інструментальну. При цьому варто зазначити, що в цій класифікації комунікативний різновид мотивації є основним (отримання нових знань, які би дозволили вести вільну, змістовну та ефективну комунікацію з представниками інших культур).

Доцільно зазначити, що окрім внутрішньої та зовнішньої, виділяють ще мотивацію „інтеграції” та „інструментальну”. Результати зарубіжних досліджень вказують на те, що мотивація інтеграції відіграє більшу роль. Перший тип вважається довгостроковим чинником, а другий – короткостроковим. Вчені відводять провідну роль мотивації інтеграції, яка забезпечує довготривалий інтерес до предмета вивчення, тому що визначається бажанням інтеграції в іноземну культуру, прагненням особисто спілкуватися з носіями мови. Цей тип мотивації передбачає прагнення до міжкультурних контактів.

Отже, необхідно виокремлювати чинник наявності та розвитку мотивації інтеграції, яка в мотиваційній установці проявляється на міжкультурну комунікацію як на результат навчання.

За результатами аналізу наукової літератури нами з'ясовано, що престижна мотивація притаманна студентам із завищеною самооцінкою та лідерськими задатками. Вона змушує їх вчитися краще від своїх одногрупників, бути першими в навчанні, виділятися на їх фоні. Зазначимо: якщо в студента з престижною мотивацією також наявні розвинені здібності, така мотивація стає потужним двигуном розвитку студента – він працюватиме на межі своєї працездатності та досягатиме найкращих навчальних результатів. Натомість, якщо престижна мотивація в студента доповнюється посередніми

здібностями, такі студенти зазвичай дуже бурхливо реагують на ситуації невдач, які за умов такого поєднання відбуваються досить часто.

З одного боку, мотивація є вихідним компонентом діяльності, що скеровує її у відповідне русло, згідно з потребами людини, а з іншого – визначає ставлення до цієї діяльності. Отже, мотивація – результат внутрішніх потреб людини, її емоцій та зацікавленість, цілей та завдань; це також є наявністю мотивів, які спрямовані на активізацію діяльності.

Виходячи з вищевикладеного відзначимо, що мотивація – сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, задають межі й форми діяльності, додають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення визначених цілей.

У процесі навчання найважливішу роль відіграє мотивація успіху, тому що успішність навчання студентів (а отже і ефективність педагогічного процесу) залежить більше від мотивації студента, аніж від його здібностей. Часом брак здібностей в студента компенсується розвитком високої мотивації (зацікавленість предметом, свідомість щодо обраної професії) і студент досягає більших успіхів. Але варто зазначити, що мотивація на успіх є джерелом ефективного навчання не для всіх спеціальностей. Цей мотив є переважно найактуальнішим для студентів вищих економічних навчальних закладів, але не для всіх. Для багатьох з них, так само як і для студентів творчих спеціальностей, найбільш ефективним видом мотивації є мотивація пізнання (яка за своєю сутністю – внутрішня, на відміну від мотивації досягнення успіху – яка є зовнішньою, бо зорієнтована на конкретну мету, в той час як мотивація пізнання передбачає задоволення від самого процесу отримання інформації на навичок). Для деяких студентів мотивація пізнання є більш дієвою – при збільшенні обсягів знань, цей вид мотивації лише посилюється і продовжує спонукати людину до отримання ще більшої кількості знань або поглибленні вмінь у сфері своєї компетенції; натомість мотивація досягнення успіху (позитивна мотивація) може знизитися із досягненням конкретної навчальної чи професійної мети.

Як зазначає В.Сидоренко, „формування позитивної мотивації майбутніх фахівців здійснюється через механізм цілеспрямованого усвідомлення та інтеграції різноманітних мотивів навчальної діяльності” [6, с.22].

Педагогічний процес формування позитивної мотивації студентів передбачає створення відповідних умов для закріплення позитивного ставлення, інтересу до фахової діяльності, усвідомлення престижності обраної професії, формування прагнення набуття та застосування якісно нових знань для вирішення практичних завдань. Серед чинників формування позитивної мотивації фахівця можна виділити наступні:

- усвідомлення соціального значення обраної професії;
- сформованість фахових інтересів, усвідомлення місця й ролі своєї професії в контексті існуючих спеціальностей;
- забезпечення викладачами ВНЗ особистісно орієнтованого підходу та педагогічного супроводу процесу формування позитивної мотивації студентів;
- єдність навчально-виховних вимог до студента як до особистості, що проявляється у змісті, формах і методах формування та розвитку позитивної мотивації [6, с.21].

Особливої ваги заслуговує позитивна мотивація на ефективну міжкультурну комунікацію, адже опанування іншої мови та культури – важливий процес у становленні професійної компетенції студента, його міжкультурної компетенції.

Саме мотивація досягнення успіху або уникнення невдач є найціннішим мотивом. Цю тезу варто пояснити докладніше. На відміну від престижної мотивації, мотивація досягнення успіху (позитивна мотивація) передбачає самостійну роботу студента зі встановлення власної мети, а також способів її досягнення. Отже, студенти з позитивною мотивацією завжди отримують приємні емоції від самого процесу навчання, їм притаманне очікування успіху, який асоціюється з досягненням поставленої мети.

Натомість, мотивація уникнення невдачі належить до негативної емоційної сфери студентів, оскільки за такого типу мотивації найважливішим для студента є уникнення осуду та покарання. Очікування несприятливих наслідків визначає їх діяльність набагато більше, аніж будь-які інші емоції. Тут варто зазначити, що у студентів, які мають погану успішність, престижна мотивація не розвивається, так само як і мотивація досягнення успіху та мотив отримати високий бал.

Компенсаторна мотивація є самоствердженням людини в іншій сфері – наприклад, в заняттях спортом, музиці, малюванні, піклуванні про сім'ю. Якщо потреба в самоствердженні задовольняється в якійсь іншій сфері, низька успішність в сфері актуального для студента навчання вже не є для нього джерелом негативних емоцій.

Характеризуючи мотивацію, закладену в самому процесі навчальної діяльності, педагогічно доцільно відзначити прагнення оволодіти знаннями, допитливість, бажання пізнати нове, при цьому під час навчання отримати позитивні емоції від задоволення допитливості, прагнення долати труднощі, появу нових мотивів під час оволодіння способами дії, самим предметом навчання. Цей вид

мотивації пов'язаний з розкриттям не лише спонукальної, але й змістовної частини пізнавальної потреби в результаті організації такої навчальної діяльності, коли в студентів виникає стійкий інтерес до способів роботи над навчальним матеріалом.

Психологічний зміст міжкультурної орієнтації майбутніх економістів пов'язано з мотиваційною сферою, котра характеризується широтою, гнучкістю та ієрархізованістю. Структура мотиваційної сфери не є статичною, а розвивається і змінюється. У цій динамічності вчені вбачають резерви її розвитку. У контексті міжкультурної комунікації мотивом діяльності є сам предмет діяльності, тобто вивчення методів комунікації в інших культурах, оскільки провідним мотивом професійної діяльності є розв'язання навчальної професійної задачі, а мотивом діяльності в іншому культурному та мовному середовищі – сприйняття та продукування професійно значущої інформації. Так, професійна діяльність та міжкультурна комунікація об'єднуються спільним контекстом та логічним синтезом. А це означає, що міжкультурна компетенція є не лише засобом розв'язання певних технологічних завдань для економістів (міжкультурне спілкування та взаєморозуміння), але й відіграє важливу роль у досягненні кінцевого результату в професійній діяльності.

Висновки... Можна зробити **висновок** про те, що позитивна професійна мотивація має найважливіше значення для майбутніх фахівців економічної спеціальності, оскільки за її наявності вони можуть бути більш конкурентоздатними на ринку праці, ефективними в роботі, тому що знання, уміння і навички, які здобувають, є результатом їхньої власної ініціативи та свідомим вибором. Відповідно, викладач має застосовувати всі можливі методи, аби стимулювати студентів до самостійної діяльності, власного активного підходу до здобуття знань шляхом виявлення сильних сторін та переважних мотиваційних стимулів студентів.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми є розвиток пізнавальної самостійності студентів до опанування міжкультурною компетенцією.

Список використаних джерел та літератури:

1. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка „Принципы обучения, основанные на психологии” // Лев Семенович Выготский. Собр. соч. : в 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 176–195.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – [5-е изд, испр.]. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Мотивационная теория ожиданий В. Врума: Теория и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.cfin.ru/encycl/expectation_theory.shtml
5. Потреба // Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Потреба>
6. Сидоренко В. Роль викладача у формуванні позитивної мотивації до обраної професії у студентів вищих технічних навчальних закладів в Україні / Віктор Сидоренко, Ольга Власюк // Молодь і ринок. – 2008. – № 2. – С. 21–25.

Аннотація

Е.А.Зеликовская

Мотивация студентов экономических специальностей к формированию межкультурной компетенции

В статье освещены результаты исследования сущности понятий „мотивация” и „потребности”, различные подходы к классификации мотивов и механизмы воздействия на познавательную деятельность студентов. Выявлены факторы влияния на формирование позитивной мотивации к овладению межкультурной компетенцией.

Ключевые слова: мотивация, потребности, межкультурная компетенция.

Summary

O.O.Zelikovska

Economic Specialties Students' Motivation Towards Developing Intercultural Competence

The article highlights the results of the research of the essence of the notions „motivation” and „needs”, different approaches to classification of the motives and mechanisms of influence on students' cognitive activity. Factors which affect the development of positive motivation towards gaining intercultural competence have been identified.

Key words: motivation, needs, intercultural competence.

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

Деадаптаційні прояви у студентів педагогічних вузів та шляхи їх подолання

Автор розкриває теоретичні підходи з даної проблеми, інтерпретує погляди інших дослідників. Знайомить з особливостями студентської деадаптації в процесі навчання. Пропонує результати власного експериментального дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.

Ключові слова: адаптація, деадаптація, навчальний процес, виховний процес, соціальний статус, підліток, професійний інтерес, студент, особистість.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема вивчення проблеми деадаптації студентів і вибору доцільних стратегій соціально-педагогічної та психологічної підтримки деадаптованих студентів набирає все більшої актуальності і потребує детального вивчення та аналізу. Дослідження початку ХХ століття Ж.Ламарка, Ж.Сент-Ілера, Г.Спенсера, Ч.Дарвіна підтвердили висновок, що основний механізм пристосування формується безпосереднім впливом умов середовища на живі організми, змінюючи їх відповідним чином. Завдяки цьому науковому імпульсу розпочалося серйозне вивчення проблеми адаптації та деадаптації, яка поступово вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології, стала однією з провідних тем медицини, педагогіки, психології та ряду інших наук.

Аналіз досліджень і публікацій... Явище протилежне адаптації – деадаптація – трактується вченими як процес, що пов'язаний з переключенням з одних умов життя та звикання до інших. Тлумачення феномена деадаптації у різних галузях соціально-педагогічної науки передбачає висвітлення саме тих сторін процесу, які складають предмет відповідних галузей. На кожному віковому етапі розвитку деадаптація відбувається по-різному. Негативного забарвлення деадаптація набуває у підлітковому (студентському) періоді, коли провідним моментом становлення особистості є лінія соціального розвитку. Серед найбільш типових проявів деадаптації В.Семиченко виділяє емоційні порушення, реакції та стани, труднощі у навчанні, проблеми важковиховуваності тощо. С.Максименко, Т.Яценко пов'язують деадаптацію з порушенням взаємостосунків з дорослими та однолітками; Т.Драгунова – зі зниженням успішності; О.Солодухова – із фрустрацією значущих потреб особистості; В.Каган, Л.Литвинова – з негативними внутрішніми переживаннями; С.Подмазін, А.Реан з акцентуаціями характеру; Л.Жезлова, В.Тюріна, Р.Охрімчук – проявом суїцидних явищ та агресивності тощо.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз проявів деадаптації студентів у процесі навчання у ступеневому вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Реформа вищої педагогічної школи, що обумовлюється сучасним рівнем розвитку суспільства, умовами переходу до нових соціальних відносин, націлена на розв'язання головного завдання – вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Це, в свою чергу, пов'язано з пошуком шляхів і методів модернізації, спрямованої на забезпечення вищої педагогічної освіти, на формування педагога нового типу – яскравої, нестандартної особистості, здатної успішно адаптуватися до різноманітних умов життєдіяльності.

Навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно державних стандартів освіти. Він охоплює всіх учасників навчально-виховного процесу (викладачів, кураторів, студентів), засоби, форми та методи навчання. Навчально-виховний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності, неперервності; незалежно від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій. Він має два головні аспекти: навчання як системну цілеспрямовану діяльність кафедр, що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, та учіння як навчальну діяльність студента.

Навчально-виховний процес організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інформаційних технологій. Він спрямований на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та прискореної адаптації до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, галузях техніки і технологій, в системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки [2].

Під час проведення роботи з питань подолання деадаптації студентів нового прийому нами були уточнені деякі особливості, котрі характерні для навчально-виховного процесу ступеневого вищого

навчального закладу. Заклади освіти такого типу виконують загальноосвітню функцію, яка забезпечує відповідний сучасним суспільним вимогам рівень загальноосвітньої та культурної підготовки майбутніх педагогів, і професійну, що створює умови для підготовки кваліфікованих спеціалістів. Поряд з цим здійснюється і виховна функція. Саме тут у майбутніх педагогів формується науковий світогляд, творче мислення, соціальна активність, особиста відповідальність за результати своєї праці, високі моральні якості, національна гідність та самосвідомість.

Навчально-виховний процес у педвузі передбачає теоретичне і виробниче навчання, фізичне виховання, виховну роботу з студентами. О.Полякова, М.Сичова та ін. поєднують теоретичне навчання, вивчення загальноосвітніх предметів з цілеспрямованою професійною підготовкою як головною особливістю навчально-виховного процесу в вузі.

Відповідно до „Концепції педагогічної освіти” зміст освіти передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку.

Вищезгадані цикли змісту педагогічної освіти тісно пов'язані між собою. Однак, як зауважує В.Плахтій, поєднання самостійних циклів предметів є не лише специфічною особливістю навчального процесу в педагогічних навчальних закладах, але й складною педагогічною проблемою, бо воно значно ускладнює структуру виховного процесу. Це вимагає диференційованого підходу до виховної роботи, конкретизації завдань, змісту і методів впливу на студентів з урахуванням елементів виховуючого навчання, властивих для навчальних дисциплін певного циклу.

У педагогічному навчальному закладі здійснюється становлення особистості, відбувається засвоєння цінностей, норм, зразків поведінки, притаманних даному соціуму, ведеться підготовка до входження в суспільство. Тут студенти вперше стають членами профспілкової організації, оволодівають навичками професійної і громадської діяльності, взаємодіють з студентським колективом та колективом викладачів тощо. Все це вимагає від членів педагогічного колективу не лише певних знань з різних навчальних предметів, методики виховної роботи, але й урахування особливостей галузі, для якої заклад здійснює підготовку кваліфікованих кадрів, традицій колективів базових освітніх установ, де студенти проходять педагогічну практику.

Характерні особливості має і режим навчально-виховного процесу. Поєднання загальноосвітньої, професійної підготовки призводить до перевантаженості студентів та викладачів. Студенти помітно стомлюються, особливо це стосується першокурсників. Після навчальних занять розпочинають роботу гуртки, секції, клуби тощо. Студентам потрібно також підготуватися до занять на наступні дні, вони повинні мати і вільний час для того, щоб допомогти батькам, зустрітися з друзями, піти в кіно та ін.

Перевантажені також і викладачі. Крім проведення навчальних занять, у них ще й засідання кафедр, циклових комісій, зборів тощо. Залишається обмаль часу на самоосвіту, на творчу роботу. Саме тому дехто з них не приділяє достатньої уваги спілкуванню з студентами-першокурсниками, проведенню різних форм виховної роботи в групі.

Навчання у вищому педагогічному закладі за основними спеціальностями поєднується з освоєнням однієї з додаткових спеціалізацій. Формування навчальних груп за бажаннями абітурієнтів здобути знання з обраної спеціальності та додаткової спеціалізації відбувається під час вступних екзаменів. У сформованих на першому курсі групах за додатковою спеціалізацією хоч і збільшує навчальне навантаження, проте сприяє більш активному спілкуванню майбутніх педагогів, активізує їх навчально-пізнавальну діяльність. Студенти мають також змогу одержати посвідчення про набуття однієї з громадських професій, в якій вони себе проявили, беручи участь у позаурочній роботі.

Професійний інтерес – це спрямованість особистості на успішне оволодіння обраною професією в результаті усвідомлення її суспільної і особистої значущості та емоційної привабливості. Він виявляється в бажанні глибше пізнати свою професію, в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями, навичками, в психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією [2].

Сформованість професійного інтересу виступає інтегральним фактором, визначає навчальну активність та особистісний розвиток. На це спрямований не лише навчальний процес, а й позаурочна діяльність, якій у вузі приділяється особлива увага. Нами започатковано чимало різноманітних форм її організації: зустрічі з кращими вчителями та вихователями міста, конкурси професійної майстерності, гурткова робота та інші заходи. Це сприяє розвитку у студентів інтересу до обраної професії, розширенню їх професійного світогляду.

Однією з особливостей навчально-виховного процесу ступеневого вищого навчального закладу є специфічність студентського контингенту, який складається в основному з підлітків. Соціальні, вікові, психофізіологічні особливості першокурсників значною мірою визначають ті проблеми, що виникають у процесі адаптації.

Вступаючи до навчального закладу, значна кількість студентів відривається від сім'ї. Це викликає гострі переживання, хронічне почуття тривоги, можна помітити перші ознаки дезадаптації. Переважна більшість першокурсників виглядає виснаженими, стомленими, у них помітне підвищення

частоти пульсу, дихання. Вони часто бувають настороженими, виявляють неспокій і навіть плачуть. Підвищується рівень тривожності. У перші дні перебування у навчальному закладі першокурсники мало спілкуються, спостерігають за поведінкою інших студентів та викладачів. Їх діяльність може бути хаотичною і непродуктивною. Студенти нового прийому придивляються, прислухаються, не виявляють ініціативи, почувають себе дещо розгубленими. Навіть за сприятливої адаптації у студентів спостерігається знижений апетит; через підвищену настороженість, вони довго не можуть заснути, а, заснувши, сплять тривожно і недовго, частіше хворіють. Першокурсники інколи не справляються навіть з елементарним самообслуговуванням. В них виникає загальне почуття дискомфорту. Показниками дезадаптації може бути тривала некерована поведінка, гостра чутливість до розлуки з батьками, часткова відсутність проявів будь-яких почуттів, депресія, потяг до брехні та ін [6].

У вузі в навчальних групах різна кількість дівчат і хлопців, міських і сільських, тих, хто проживає в гуртожитку та вдома. Наявність у студентському колективі студентів-сиріт та студентів із неблагополучних сімей вимагає від педагогів розуміння, терпіння, тактовності, застосування відповідних форм роботи, що полегшить їх адаптацію. Саме тому важливо, щоб на базі навчального закладу була створена широка мережа гуртків, клубів, спортивних секцій.

Важливе значення для подолання проявів дезадаптації має також урахування вікових, фізіологічних і психологічних особливостей студентів. Відомо, що у ступеневому навчальному закладі I-II рівня акредитації навчаються студенти, які прийшли після 9-го класу школи, їм по 15-15,5 років, вони знаходяться на межі старшого підліткового та юнацького віку. І.Булах, І.Бойко, М.Кле, В.Гроховський відзначають, що підлітковий період є складним, він наповнений труднощами, що виникають нескінченно [1; 3; 4; 5].

Підлітковий вік, під який підпадають студенти нового прийому, характеризується, з одного боку, пластичністю психіки та значними резервами зростання її можливостей, а з іншого – кризовим періодом, коли активно відбувається перебудова особистісної структури підлітка. Все це накладає певну специфіку на процес адаптації студентів нового прийому, зумовлює необхідність посилення індивідуальної роботи з підлітками [7].

На наш погляд, дезадаптація студентів пов'язана перш за все з різкою зміною соціального стану особистості, пристосуванням до нових умов праці.

Виходячи з найважливіших напрямів становлення особистості, основний зміст роботи щодо подолання проявів дезадаптації студентів молодших курсів можна визначити, як освоєння нових навчальних форм, оцінок, засобів і прийомів самостійної роботи; пристосування до нового типу навчального колективу, його традицій; засвоєння нових видів навчальної діяльності; пристосування до інших умов побуту в студентських гуртожитках, нового культурного середовища, нових форм використання вільного часу.

Висновки... Таким чином, щоб успішно подолати прояви дезадаптації, процес адаптації студентів не повинен бути простим пристосуванням їх до нового середовища і вимог. Він має передбачати активний, усвідомлений характер їх входження в інше середовище життєдіяльності. Це надто складний процес, який являє собою не тільки пристосування особистості до тимчасового специфічного середовища, а й набуття нею нового соціального статусу – статусу студента.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 13.00.07 „Педагогічна та вікова психологія“ / І. І. Бойко. – К., 2002. – С. 22.
2. Боллобаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Боллобаш. – К. : ВВП „КОМПАС“, 1997. – 64 с.
3. Булах І. С. Психологія особистості підлітка // Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / авт. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – С. 175–232.
4. Гроховский В. В. Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у школьников и учащихся подростков / В. В. Гроховский. – Харьков, 1980. – С. 43–62.
5. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / М. Кле. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
6. Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков / под ред. Н. В. Востриковой. – М., 1996. – С. 46–49.
7. Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків / Г. М. Федоришин. – Івано-Франківськ, 2002. – 297 с.

Аннотація Л.В.Зданевич

Дезадаптивні прояви у студентів педагогічних вузів і пути їх преодолення

Автор раскрывает теоретические подходы к данной проблеме, интерпретирует взгляды других исследователей. Предлагает результаты собственного экспериментального исследования, которые подтверждают актуальность и практическую необходимость исследования определенных вопросов.

Ключевые слова: адаптація, дезадаптація, учебный процесс, воспитательный процесс, социальный статус, подросток, профессиональный интерес, студент, личность.

Summary
L.V.Zdanevych

Disadaptive Manifestations of the Students of Pedagogical Universities and Ways to Overcome Them

The author reveals the theoretical approaches to this problem, interprets the views of other researchers. The author offers the results of own experimental research that confirm the relevance and practical necessity to the research of specific issues.

Key words: adaptation, disadaptation, teaching process, educational process, social status, teenager, professional interest, student, personality.

Дата надходження статті: „9” лютого 2012 р.

УДК 37.036+373.6–023.11(045)

Г.М.ІСАЄВА,
науковий співробітник
(м.Київ)

Педагогічна творчість вчителя як основа формування творчої особистості учня в умовах профільної школи

У статті йдеться про формування творчого вчителя. Акцентується увага на розвитку ініціативи і творчості вчителя, що сприяють формуванню творчої особистості учня. Показується внесок В.О.Сухомлинського у розробку вивчення теорії і практики становлення творчого вчителя.

Ключові слова: педагогічна творчість, учителі, формування творчої особистості, профільна школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді... XXI століття обумовлює потребу у визначенні стратегії реформування освіти, пошуку інноваційних шляхів становлення середньої школи, яка б створювала сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особистості як творця і проектувальника свого життя.

Сьогодні, як ніколи, зростає роль освіти, спрямованої у майбутнє. Характерною ознакою (профільної) середньої школи, на нашу думку, є інноваційність – (здатність до оновлення, творчості), яка сприяла б створенню такої атмосфери, коли конструктивне ставлення до нової творчої ідеї було б однією із значущих цінностей, потребою кожного вчителя і учня.

Завдання вчителя на сьогоднішньому етапі полягає у розвитку в дитини вміння самостійно здобувати знання, а мета кожного уроку – розвивати світорозуміння, прилучати дитину до творчості, до відчуття власних відкриттів. Саме на це і націлюють нормативно-правові державні документи – закони, постанови, концепції тощо. Зокрема, закон України „Про освіту”, Державна програма „Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті та ін. Документи передбачають забезпечення можливостей постійного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального, творчого та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [1].

Через освіту ми повинні підготувати людину, здатну і бажаючу творити і сприймати зміни та нововведення. Такий стан справ в освіті істотно впливає і на проблему формування, становлення вчителя, вчителя творчого, вчителя-особистості, від якого залежить обличчя майбутньої школи. Саме педагогічні кадри, вчителі мають вдихнути у неї нове життя.

Домінуюча роль у навчально-виховному процесі належить і буде належати насамперед учителю. Постать учителя, його професійна компетентність набувають надзвичайно важливого значення. Адже ключова роль у вирішенні пріоритетного завдання сучасної і майбутньої державної політики в галузі освіти – поліпшення якості надання послуг – належить саме учителю, вчителю-творцю, який спроможний вибудувати індивідуальну модель роботи з кожним учнем, розвинути його творчі здібності, здатність пристосуватися до динамічних умов соціального і професійного життя.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема творчої діяльності вчителя була актуальною на всіх етапах розвитку школи, тому вона була і є предметом дослідження багатьох вчених. Про глибокий інтерес до неї свідчить бажання багатьох дослідників створити теорію творчості. Важливу роль у розробці основ теорії педагогічної творчості відіграли фундаментальні праці видатних вчених, зокрема О.О.Абдуліної, М.М.Алексюка, Є.С.Березняка, І.А.Зязюна, Ю.Л.Львової, В.Ф.Паламарчук, М.М.Поташніка, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської, В.А.Семиченко, О.Сисоевої, Л.І.Рувинського, Р.Х.Шакурова та багатьох інших.

Вагомий внесок у вивчення процесів становлення вчителя внесли дослідження і творча робота талановитого педагога В.О.Сухомлинського, який сам втілював найкращі риси сучасного вчителя і вважав його головною дієвою особою творчої взаємодії, співробітництва з вихованцем. Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського – дослідно-експериментальне обґрунтування творчого характеру праці вчителя. Він вважав, що педагогічні ідеї стимулюють вчителя аналізувати особисту діяльність і породжують прагнення творчо втілювати задуми в реальний навчально-виховний процес.

Педагогічна професія вимагає постійного творчого пошуку, невтомної роботи над собою. Однак дуже часто за творчість видають довільні варіанти організації навчально-виховної роботи, в тому числі й недосконалі, мотивуючи тим, що професійна діяльність вчителя є творчою за своєю природою. Виходить, нібито достатньо закінчити педагогічний навчальний заклад, одержати диплом і приступити до виконання своїх професійних обов'язків, щоб вважати себе творчою особистістю. Таке спрощене розуміння суті педагогічної творчості породжує чимало негативних явищ.

Так що ж таке **творчість, педагогічна творчість?** Вважаємо, що у даній статті немає необхідності давати різні визначення поняття творчості, які трактуються філософами, психологами. Виходячи з аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, під **педагогічною творчістю** розуміємо таку пошукову діяльність вчителя, коли на основі усвідомленого розуміння своєї ролі у суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку власної особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості учня.

В.О.Сухомлинський писав: „Творчість є діяльністю, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним. Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших людей. Творчість – це незримі ниточки, які об'єднують серця. Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективу й особистості творчість...” [4, с.507].

Як бачимо, багато вчених-дослідників присвятили свої праці різним аспектам творчої діяльності вчителя. Одним із свідчень цього є той факт, що у бібліографії наукових робіт з проблем творчості, що видана у 1965 році Інститутом творчості у Каліфорнії, міститься понад 4 тисячі назв.

Формулювання цілей статті... У даній статті автор не ставить за мету розкрити педагогічну творчість у всіх її аспектах. Мета статті – розкрити одну із граней педагогічної творчості, головним критерієм якої є забезпечення творчого розвитку особистості учня.

Виклад основного матеріалу... Творча педагогічна діяльність кожного вчителя має свої індивідуальні особливості, а тому кожен вчитель потребує особливого до себе підходу. При цьому спрямованість її на творчий розвиток учнів є необхідною умовою творчого розвитку самого вчителя. Вирішити це завдання не можливо без оновлення педагогічного процесу у 12-річній середній школі, основною ознакою якої є профільне навчання, яке визначає нові вимоги до діяльності вчителя і учня.

Учень старшої школи, який обрав відповідний профіль навчання, потребує індивідуального підходу вчителя до розвитку нахилів, інтересів, здібностей. Як показує практика, він у великій мірі схильний до самовираження, саморозвитку, самореалізації. Більшість з них готує себе до навчання у вищих навчальних закладах. Ці особливості вимагають від учителя знань і умінь роботи з такими дітьми. При цьому важливий не тільки рівень освітньої кваліфікації, але і володіння методами, прийомами і засобами індивідуального впливу на учня, уміння керувати його індивідуальним розвитком у цілому.

Тому-то вчителю, який працюватиме у профільній школі, необхідно підвищувати свою педагогічну майстерність, щоб ефективно використовувати результати педагогічної діагностики, вести пошук оптимальних засобів індивідуалізації навчально-виховного процесу, застосовувати нові навчальні технології. Це потребує творчості, готовності до дослідницької і експериментальної роботи, інноваційного стилю мислення, готовності до інновацій. У коло інтересів вчителя входить і підготовка учня до дослідницької роботи, і організація першого його досвіду як на уроці, так і в позакласний час.

Дуже коротко зупинимо увагу читача на проблемі інновацій, яка на нашу думку, визначає творчий потенціал вчителя.

Інновації – це такі актуально значущі та системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для освіти і позитивно впливають на її розвиток.

Інноваційний потенціал вчителя – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості вчителя, готовність удосконалювати свою діяльність, володіння професійною компетентністю [2].

Інноваційна діяльність має обов'язково творчий характер. І лише творчо розвинута людина здатна бути інноваційно ефективною. Звідси необхідність розпізнання і розвитку творчих здібностей кожної дитини. На думку Президента НАПН України, акад. В.Г.Кременя, сучасна освіта повинна бути дитино

центристською. Але не в значенні уваги до дитини як такої, дитини абстрактної, узагальненої, а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками[3].

Параметрами творчого інноваційного потенціалу вчителя є творча здатність генерувати і продукувати нові уявлення та ідеї, а головне проектувати і моделювати їх у практичних формах діяльності; учителі-ініціатори та провідники ідей, розробок, які вперше з'явилися; відкритість вчителя до нового, до альтернативних точок зору; культурно-естетична розвиненість, що передбачає інтелектуальну, емоційну розвиненість тощо.

Стратегія інноваційної діяльності вчителя полягає у підвищенні ефективності реалізації вже існуючих в освіті нововведень; у прискоренні процесу розповсюдження інновацій у навчально-виховному процесі; у заміні існуючих традиційних методик на нові інтерактивні технології з метою підвищення якості навчання; у здатності стимулювати попит на інновації; у забезпеченні експертизи інноваційного, допомогти виявити вузькі місця і запропонувати шляхи їх усунення.

Відомо, що будь-яка інновація зустрічає на своєму шляху і схвалення, і стриману підтримку, і супротив. Консерваторів, які сприймають ідеї і принципи нових підходів до освіти, багато. Вчителі не завжди приймають нові ідеї. Йде звичайний процес: спочатку різке несприйняття, відкидання, супротив, потім увага, апробування, і, в кінці кінців, нове стає нормальним явищем.

І все ж таки, як показує практика, учителі готові до внутрішніх змін, починають сприймати нові ідеї як свої власні. Ці вчителі бажають, щоб їхні учні не стільки заучували навчальний матеріал, скільки старались думати категоріями науки, яка лежить в основі навчального предмета, творчо застосовували набуті знання. Практика свідчить, якщо вчитель цікавиться інноваціями, використовує на своїх уроках нові методи, форми роботи, застосовує інтерактивні технології навчання, це, безумовно, викликає інтерес в учнів і впливає на формування творчої особистості школяра.

В.О.Сухомлинський, відповідаючи на питання: від чого залежить інтерес до навчання, до книжки, до розумової праці – зазначав: „Якщо увага всього колективу буде спрямована до цих багатогранних залежностей, якщо кожен навчиться шукати джерела інтересу, школа стане лабораторією творчої думки. Відвідуючи й аналізуючи уроки, ми з заступником директора завжди звертали увагу на те, як учитель досліджує проблему, що об'єднує зусилля всього колективу ...” [5, с.404].

Багато творчих вчителів України, цілі педагогічні колективи працюють над методичною темою. У процесі роботи над нею вони набувають умінь та навичок аналізу власної педагогічної роботи, вчать оволодівати прийомами науково-дослідницької діяльності. Великого значення адміністрація шкіл і вчителі м. Києва, Донецької, Черкаської, Дніпропетровської, Херсонської, Івано-Франківської та інших областей надають проблемі вибору методичної теми. Дуже добре, коли у навчальних закладах налагоджено систематичне взаємовідвідування уроків з наступним їх аналізом, при цьому приділяється увага до тих чи інших позитивних якостей стилю роботи вчителя, недоліків роботи, які враховуються при виборі методичної теми. Не будемо описувати етапи роботи над методичною темою. Їх читач може знайти у педагогічній літературі. Для прикладу наведемо деякі, актуальні на нашу думку, проблеми дослідження, **а саме:** профорієнтація у системі загальної середньої освіти. Наступність систем загальної середньої освіти із системами професійної освіти. Педагогічні технології у системі середньої освіти. Педагогічні технології роботи з обдарованими учнями. Інноваційні школи України. Проблеми оцінки інноваційного досвіду. Порівняльний аналіз дидактичних і методичних концепцій процесу пізнавальної діяльності на різних етапах навчання. Дидактичні і методичні засади розвивального навчання. Дидактичні аспекти формування творчого мислення учнів, оволодіння методикою самопізнання і самонавчання. Модульне навчання. Індивідуальні можливості школярів і способи їх реалізації у ході навчання і т.д. Цей перелік можна продовжити. Робота над методичною темою – один із найбільш вагомих видів самоосвітньої, творчої діяльності вчителя і всього педагогічного колективу школи.

В.О.Сухомлинський зазначав, що неможливо уявити собі творчу роботу без колективного запалу, за умов, коли педагогічні ідеї не оволоділи свідомістю всіх учителів. У зв'язку з цим виникають думки про поширення педагогічного досвіду. Досвід не можна передати, якщо свідомістю того, хто хоче запозичити досвід, не оволодіє ідея, яка стала джерелом натхнення для творчої праці. А ідея може оволодіти свідомістю педагога тільки тоді, коли якісь залежності між педагогічними явищами помітив він у своїй власній роботі і в роботі товаришів, коли осмислення цих залежностей спонукає шукати щось нове, думати над удосконаленням своєї майстерності. З самого початку використання чужого досвіду є творчою справою... [6, с.405].

Висновки... Отже, визначальною тенденцією процесу формування вчителя нового покоління є його прилучення до творчості, наукової та експериментальної роботи, методичного, технологічного збагачення. Вважаємо, що досягненням вчителя у роботі над актуальною педагогічною проблемою є: розвиток ініціативи і творчості вчителя; різноманітність форм і інтерактивних методів роботи; оцінка результатів внутрішньої роботи за кінцевим результатом, який виражається у рівні знань, формуванні творчої особистості учня, його розвитку і вихованості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004.
3. Кремень В. Г. Для чого навчання, що не формує особистість? / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 3.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 403–613.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 393–626.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 393–626.

Анотация

Г.Н.Исаева

Педагогическое творчество учителя как основа формирования творческой личности ученика в условиях профильной школы

В статье идет речь о формировании творческого учителя. Акцентируется внимание на развитии инициативы и творчества учителя, что способствует формированию творческой личности ученика. Показывается внос В.А.Сухомлинского в разработку изучения теории и практики становления творческого учителя.

Ключевые слова: педагогическое творчество учителя, формирования творческой личности, профильная школа.

Summary

G.M.Isayeva

Pedagogical Creativity of a Teacher as a Basis of Formation of Creative Personality of a Pupil under the Profile School Conditions

The article deals with the formation of creative teacher. The attention is paid to the development of initiative and creativity of a teacher, which helps to the formation of creative personality of a pupil. The contribution of V.O.Sukhomlins'kyi into the development of study of the theory and practice of creative teacher formation is shown.

Key words: pedagogical creativity of a teacher, formation of a creative personality, profile school.

Дата надходження статті: „2” вересня 2011 р.

УДК 378. 096. 018.7 (045)

Н.В.КАЗАКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

**Основні напрями роботи відділу педагогічної практики
у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії**

У статті на основі досвіду роботи визначено основні напрями роботи відділу педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, до яких віднесено організаційну, методичну, наукову роботу зі студентами, керівниками практики академії та баз практики; аналіз результатів практики; контроль і керівництво практикою, а також розкрито їх зміст.

Ключові слова: педагогічна практика, відділ педагогічної практики, напрями роботи відділу практики.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У системі професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічна практика займає особливе місце. Вона створює реальні можливості для формування готовності майбутніх учителів, вихователів до проведення навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку; потреби здобувати і застосовувати теоретичні знання, засвоювати передовий педагогічний досвід, а також проникнутися любов'ю і повагою до обраної професії. Науково обґрунтована система організації практики у вищому начальному педагогічному закладі може бути створена при певних умовах. Однією з таких умов є створення відділу педагогічної практики у вищому педагогічному навчальному закладі, основні напрями роботи якого розкриємо у статті.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання організації педагогічної практики та шляхів підвищення її ефективності у підготовці студентів розкрито у працях Е.А.Гришина, Н.Д.Демидчука, О.М.Мельник, В.І.Юрченко та ін. У працях В.К.Розова, А.І.Піскунова відображаються загальні та

методологічні питання організації педагогічної практики. Методичні аспекти педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи висвітлені у працях Л.В.Борікової, Г.М.Коджаспірової, М.К.Козія та ін. Проблему єдності теорії і практики у підготовці учителя розглядають науковці О.О.Абдуліна, Н.І.Бібік, А.М.Бойко, Н.М.Дем'яненко, І.А.Зязюн, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич та ін. Безумовно, кожна з наукових праць вище зазначених авторів є самодостатньою, цінною для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Однак у працях недостатньо охарактеризована така важлива умова організації практики, як забезпечення відділом педагогічної практики оптимального середовища для самостійної діяльності студентів у період педагогічної практики. Тому виникла необхідність у теоретичному обґрунтуванні цієї умови.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття основних напрямів роботи відділу педагогічної практики, які забезпечують оптимальне середовище для самостійної діяльності майбутніх учителів у період різних видів практики (на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії).

Виклад основного матеріалу... Професійно-педагогічна підготовка студентів у процесі педагогічної практики є складним процесом, який вимагає цілеспрямованого керівництва. Але ускладнення діяльності студентів у період практики визначає і зміну характеру цього керівництва. Чітка регламентація діяльності студентів 2-3 курсів з боку керівників практики змінюється поступовим посиленням самостійності і творчої активності майбутніх учителів і вихователів. У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії організовуються та проводяться різні види практики на факультетах початкової освіти та філології, дошкільної освіти, факультеті мистецтв, на магістратурі зі спеціальностей „Початкова освіта”, „Дошкільна освіта”, „Музичне мистецтво”*, „Образотворче мистецтво”*, „Хореографія”*, „Управління навчальним закладом”, які здійснюються на засадах наступності, неперервності, дослідницького спрямування з поступовим формуванням і поглибленням професійних умінь, які забезпечують успішну професійну діяльність.

Виходячи з цього, у вересні 2008 р. було створено відділ педагогічної практики, мета якого – створити сприятливі умови студентам для проходження усіх видів педагогічної практики на I-IV освітньо-кваліфікаційних рівнях „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”. До основних напрямів роботи відділу педагогічної практики віднесено такі [10]: організаційна робота зі студентами, керівниками практики академії та баз практики; методична робота зі студентами, керівниками практики академії та баз практики; наукова робота; аналіз результатів практики; контроль і керівництво практикою. Розкриємо зміст роботи відділу практики за окресленими напрямками.

Організаційна робота. Проректором з педагогічної практики затверджуються графіки проведення педагогічної практики, плани та розклади усіх видів практики на усіх факультетах, а також затверджуються графіки консультацій керівників практики. Відповідно до них працівниками відділу педагогічної практики організовуються усі види практики згідно навчальних планів усіх факультетів та графіків їх проведення. Організація педагогічної практики працівниками відділу педагогічної практики (начальник відділу, методист відділу) під керівництвом проректора з педагогічної практики здійснюється відповідно до нормативно-правових документів, які подано у таблиці 1 (див. табл. 1).

Проходження практики студентами вищих педагогічних навчальних закладів передбачено Законом України „Про освіту” від 23 травня 1991 року № 1060-XII [3] та Законом України „Про вищу освіту” від 17 січня 2002 року № 2984-III [4]. На виконання цих законів розроблено для вищих навчальних закладів Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затверджене наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93. Згідно з Положенням № 93 у цьому випадку до вищих навчальних закладів належать технікуми (училища), коледжі, інститути, консерваторії, академії, університети тощо. Ці нормативні документи, власне, встановлюють порядок і особливості проходження практики студентами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії [11]. Протягом останнього десятиріччя декілька разів змінювалась система оплати педагогічних працівників. Так, відбулися зміни в Інструкції про оплату праці та розміри ставок заробітної плати професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів згідно з Наказами Міносвіти N 107 (z0195-96) від 09.04.96; N 252 (z0421-96) від 25.07.96; Наказом МОН N 161 (z0303-01) від 29.03.2001; Наказом Міністерства освіти і науки N 557 (z1130-05) від 26.09.2005. Проте питання педагогічної практики в цих інструкціях не знайшли свого місця; оплата за педагогічну практику проводиться на підставі Інструкції про застосування в педагогічних училищах положення про виробничу практику, затвердженої ще міністром освіти СРСР у 1988 р. У нових нормативних і методичних документах щодо організації педагогічної практики повинні бути відображені інновації, котрі здійснюються сьогодні в освіті. Тому згідно зі статтею 34 розділу VI „Вчена рада” Закону України „Про вищу освіту” Вченою радою Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, яка є колегіальним органом вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації, схвалено Інструкцію про оплату

праці педагогічним працівникам за керівництво практикою студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 6 від 25 червня 2011 р.) [5].

Таблиця 1

Документальне управління педагогічною практикою студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Рівень		Суб'єкт/об'єкт управління	Види документів управління практичною підготовкою
1 рівень (державна)		Кабінет Міністрів України Міністерство освіти і науки України Органи місцевого самоврядування	- Державний стандарт освіти; - закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту"; - Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні; - Державна програма "Вчитель"; - Указ Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні"; - Національна програма "Освіта" (Україна XXI століття); - Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах; - Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України; - Інструкція про застосування в педагогічних училищах положення про виробничу практику.
2 рівень (академія)		Ректор Проректор з педагогічної практики Відділ педагогічної практики	Статут вищого навчального закладу; Концепція практичної підготовки фахівців; Орієнтовне положення про проведення практики студентів вищих педагогічних закладів в умовах ступеневої підготовки фахівців; Інструкція про оплату праці педагогічним працівникам за керівництво практикою студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; навчальний план; графік навчального процесу; програми педагогічної практики (навчальні, робочі); картка навантаження викладача; графік консультацій викладачів кафедр; методичні рекомендації; договори про співпрацю із базами практики; направлення студентів на практику; сесійні відомості груп.
3 рівень (керівник практик)	школи, ДНЗ	Директор, завідувач, завуч, методист, учитель, вихователь	Відношення зі шкіл; розпорядок по школі про розподіл студентів; відгук про практикантів; характеристика на студентів.
	академії	Викладач кафедри, Методист практики	Журнал, заликова книжка, звіт керівника.
4 рівень (студент)		Студент	Індивідуальний план роботи студента-практиканта; звітна документація з педагогічної практики.

Спільно з управлінням освітою добираються бази практики, укладаються договори про співпрацю на 3-5 років. Студенти факультетів початкової освіти та дошкільної освіти проходять педагогічну практику на базі освітньо-виховних закладів м. Хмельницького та Хмельницької області. Студенти факультету мистецтв проходять практику на базі Палацу творчості дітей та юнацтва, Хмельницького обласного музично-драматичного театру імені Михайла Старицького, Хмельницької дитячої школи мистецтв, міського Будинку культури, центру національного виховання учнівської молоді, Хмельницької обласної філармонії, де є цікавий досвід педагогічної діяльності та професійні кадри завжди готові бути консультантами для студентів, продемонструвати зразки педагогічної діяльності,

нетрадиційні інноваційні підходи та технології педагогічної діяльності. Укладено договори з такими літніми оздоровчими таборами: МДЦ „Артек” (АР Крим), „Супутник” (м.Київ), „Днепр” (сmt.Лазурне, Скадовського району, Херсонської області), „Бакота” (с.Гораївка, Кам'янець-Подільського району), „Чайка” (с.Головчинці, Летичівського району), „Джерельце” (с.Жилинці, Ярмолинецького району) та ін.

Система партнерства Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії і баз практики включає в себе спільну відповідальність за розробку та реалізацію програм педагогічної практики студентів; структури і змісту педагогічної практики; методик викладання дисциплін спеціалізації та дисциплін навчального плану школи; методик перевірки знань учнів; методик оцінки практичної роботи студентів; спільної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки; програм підвищення кваліфікації. Ефективними формами співпраці вищого педагогічного навчального закладу та баз практики є: узгодженість єдиної кадрової, науково-дослідної політики вищого педагогічного навчального закладу і бази практики; спільна діяльність викладачів академії і вихователів, учителів у розробці програм, посібників, методичних рекомендацій з педагогічної практики; проведення спільних семінарів, наукових консультацій; читання лекцій, курсів, спецкурсів; обмін науково-методичною літературою та інформацією з проблем виховання, навчання і розвитку дитини тощо; спільне проведення професійних конкурсів, „круглих столів”; здійснення дослідницької діяльності, проведення експериментів; узагальнення педагогічного досвіду, оформлення відеоматеріалів; визначення з базою практики функцій суб'єктів управління і самоуправління педагогічною практикою, чітких критеріїв оцінювання роботи практикантів. Спільно з адміністрацією баз практики м. Хмельницького оформляються довідки на оплату керівникам практики шкіл і дошкільних навчальних закладів.

Здійснюється розподіл студентів по підгрупах за місцями практики, пишуться накази про організацію переддипломної педагогічної практики студентів та видаються студентам направлення у місця проходження практики.

Методична робота. Працівниками відділу педагогічної практики організуються і проводяться настановчі конференції та інструктажі до кожного виду педагогічної практики (в рік орієнтовно 5 настановчих конференцій, 30 інструктажів). Публікуються методичні посібники, рекомендації та вказівки до проведення кожного виду практики для студентів і керівників практики. Зокрема, за останні роки видано друком такі публікації: 9 методичних посібників [9], 29 методичних рекомендацій [7], 4 інформаційних збірники з проблем педагогічної практики [2], 3 збірники студентських наукових статей [8]. Значним досягненням відділу педагогічної практики є розробка інформаційного наповнення для розділу „Педагогічна практика” сайту академії, де подано детальну інформацію щодо змісту, організації та проведення кожного виду практики на усіх факультетах і магістратурі за спеціальностями. У розділі розміщено інформацію про бази та керівників педагогічної практики, графіки її проходження, вимоги до оформлення звітної документації з кожного виду практики. А також на сайті постійно публікуються новини про події, які стосуються педагогічної практики. Важливу роль у практичному навчанні студентів відіграє кабінет педагогічної практики, який є центром, де зібрано основні матеріали практики.

Наукова робота. Працівники відділу педагогічної практики беруть активну участь міжнародних науково-практичних конференціях, науково-практичних форумах; всеукраїнських науково-практичних конференціях, науково-методичних семінарах; міжвузівських науково-практичних конференціях, авторських семінарах, зокрема у авторському семінарі Ш.О.Амонашвілі „Основи гуманно-особистісного підходу до дітей в освітньому просторі” (листопад, 2010). Відділом педагогічної практики організуються та проводяться круглі столи, спільні засідання відділу та кафедр академії. Так, 22 лютого 2011 р. організовано та проведено круглий стіл „Актуальні проблеми виховної роботи з молодшими школярами у позаурочний час”. У ньому брали участь заступники директорів з навчально-виховної роботи у початковій школі, педагоги-організатори, вчителі початкових класів НВО № 9, НВК № 10, ЗОШ I-III ст. №13, СЗОШ I-III ст. №15, ліцею № 17 м. Хмельницького, викладачі кафедри шкільної педагогіки та психології. За матеріалами круглого столу видано збірник „Актуальні проблеми виховної роботи з молодшими школярами у позаурочний час” [1]. За результатами переддипломної педагогічної практики студенти 5-6 курсів і слухачі магістратури пишуть наукові статті, які редагуються працівниками відділу практики та виходять друком у збірниках студентських статей [8].

Аналіз результатів практики. Протягом навчального року систематично здійснюється аналіз результатів кожного виду практики, проводяться письмові опитування серед студентів, а також організуються звітні конференції за підсумками різних видів педагогічної практики. На усіх конференціях присутні керівники практики базових дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, де студенти проходили різні види практики.

Контроль і керівництво практикою. Постійно здійснюється контроль за дотриманням студентами і керівниками графіку та розкладу проведення усіх видів практики; координується робота керівників практики, підтримується зв'язок зі старостами груп. Крім того, систематично відвідуються студенти на практиці у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах, оформляються картки контролю і перевірки; надається методична допомога молодим керівникам практики, проводяться індивідуальні бесіди зі студентами та керівниками практики.

Висновки... Відділ педагогічної практики є структурним підрозділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, який планує і організовує різні види педагогічної практики, здійснює контроль за якістю та ефективністю проведення педагогічної практики, а також веде облік і звітність з питань педагогічної практики. До перспектив розвитку відділу відносимо наступні: розробку організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики на факультеті мистецтв зі спеціальностей „Хореографія”*, „Образотворче мистецтво”*; створення відеопрезентації кожного виду педагогічної практики студентів і слухачів магістратури з усіх спеціальностей та ін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Актуальні проблеми виховної роботи з молодшими школярами у позаурочний час : [матеріали круглого столу (Хмельницький, 22 лют. 2011 р.)] / укл. Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова, А. О. Кашук. – Хмельницький : ПП „А. В. Царук”, 2011. – 135 с.
2. Вісник педагогічної практики (до 90-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії) / укл. Н. В. Казакова, А. О. Кашук, Л. А. Машкіна. – Хмельницький : ПП „Ю. І. Горенюк”, 2011. – 158 с.
3. Закон України „Про освіту” : [підписаний Президентом України 23 березня 1996 р.]. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
4. Закон України „Про вищу освіту” від 17.01.2002. № 2984 – III // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. – К. : ФОРУМ, 2003. – С. 175–231.
5. Інструкція про оплату праці педагогічним працівникам за керівництво практикою студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії / [укл. Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2011. – 17 с.
6. Машкіна Л. А. Педагогічна практика Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: історія та сучасність / Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2011. – 77 с.
7. Машкіна Л. А. Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі : [метод. реком. для студентів зі спеціальності „Початкове навчання”] / Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 32 с.
8. Модернізація початкової освіти: сутність, пошуки нових підходів та перспективи розвитку : [збірник статей студентів і слухачів магістратури зі спеціальності „Початкове навчання”] / [укл. Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова, А. О. Кашук]. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 134 с.
9. Організаційно-методичні засади виховної роботи в літніх оздоровчих таборах : [метод. посіб.] / В. Д. Гаврішко, І. М. Шоробура, Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 195 с.
10. Положення про відділ педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії / [укл. Н. В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2010. – 18 с.
11. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України // наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 351 (0351281-94 від 20.12.94)).

Анотація

Н.В.Казакова

Основные направления работы отдела педагогической практики в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии

В статье на основе опыта работы определены основные направления работы отдела педагогической практики в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии. К ним отнесено организационную, методическую, научную работу со студентами, руководителями практики академии и баз практики; анализ результатов практики; контроль и руководство практикой, а также раскрыто их содержание.

Ключевые слова: педагогическая практика, отдел педагогической практики, направления работы отдела практики.

Summary

N.V.Kazakova

Basic Tendencies of Work of Pedagogical Practice Department at Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy

On the basis of work experience main directions of pedagogical practice department at Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy have been defined in the article. To them belong: organizational, methodical, scientific work with the students, with supervisors of practice at the Academy and bases of practice; analysis of practice's results; control and management of practice and also their content is revealed.

Key words: pedagogical practice, pedagogical practice department, directions of work of pedagogical practice department.

Дата надходження статті: „24” лютого 2012 р.

Українська мова в українських школах Наддніпрянської України за часів Центральної ради: мрії чи реальність

У статті крізь призму національного відродження висвітлено освітню політику Центральної ради, боротьбу громадсько-педагогічних діячів за впровадження української мови як навчального предмета та як основної мови ведення шкільної справи.

Ключові слова: *дерусифікація, національна освіта, будівництво українського шкільництва.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Найважливішим із наших завдань як національної спільноти було, є і буде: пізнати себе. Тому нам, які будують нині нашу школу з рідною мовою, необхідно взяти уроки у минулого, вивчивши історію національного відродження, розбудовувати систему національної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми... Будівництво української школи за часів Центральної Ради висвітлили Л.Д.Березівська, І.С.Курляк, Ю.Гамрецький, О.Янковський, С.Філоненко, О.М.Завальнюк, Ю.В.Телячий, Н.С.Побірченко, Н.М.Гупан, В.М.Даниленко, М.Г.Кукурудзяк, М.М.Собчинська, С.В.Кульчицький, І.Г.Передерій та ін. У вітчизняній історіографії продовжується активний процес дослідження та переосмислення ряду важливих проблем національно-визвольних змагань українського народу, спрямованих на створення незалежної національної освіти.

Формулювання цілей статті... Мета статті – на основі цілісного аналізу діяльності Центральної ради, громадських організацій Наддніпрянської України виявити й узагальнити умови та основні особливості розвитку української мови в історії шкільництва.

Виклад основного матеріалу... Звернення до витоків та здобутків національної школи допоможе нам у мирний час переосмислити цінність рідної мови, незалежність, соборність нашої держави, яку з покоління у покоління довелось виборювати. З історико-педагогічної точки зору висвітлення вищезазначеної теми необхідно для того, щоб не переривався ланцюг надбань, відкриттів, напрацювань українських освітян, а започатковані ідеї національної освіти стали основою подальшої педагогічної науки та школи в Україні. Розвиток шкільництва України на початку другого тисячоліття розглядатимемо на Наддніпрянщині, тому що саме тут розвивалась шкільна наука і практика. Обраний період – 4 березня 1917 р. – 28 квітня 1918 р. – плідний, наповнений конкретними діями і зрушеннями у бік української школи.

У Російській імперії була відсутня рідномовна школа, проте українська демократична інтелігенція сприяла просвіті народу: відкривала безкоштовні школи, видавала популярну та навчальну літературу українською мовою, на зібраннях різних громадських об'єднань постійно піднімала питання викладання української мови у початковій школі, зверталася до Петербурзького комітету грамотності із пропозицією викладати українською мовою у початкових класах. Під тиском активізації політичного життя в Російській імперії Кабінет міністрів на своїх засіданнях 28 та 31 грудня 1904 р. був змушений розглянути питання визнання української мови як окремої. Хоча урядовці погодилися, що існуючі обмеження перешкоджають підвищенню низького рівня грамотності селян малоросійських губерній, проте негайно скасувати їх вони не наважилися. Натомість міністри вирішили надіслати відповідні офіційні запити в Російську імператорську Академію наук, Київський та Харківський університети, Київському, Подільському та Волинському генерал-губернатору. Всі консультанти беззастережно висловилися за відміну будь-яких мовних заборон. Так, в Академії наук була створена спеціальна комісія, до якої входили, зокрема, такі прогресивні російські вчені, як Ф.Корш (голова), С.Ольденбург, П.Фортунатов, О.Шахматов. У підготовленій комісією доповіді підкреслювалося, що малоросійське населення повинно мати таке ж право, як і великоросійське, публічно говорити та друкувати своєю рідною мовою. Доповідь комісії разом із статтями відомих українських діячів С.Русової, О.Русова, О.Лотоцького, В.Науменка, П.Стебницького та інших була двічі надрукована окремою брошурою в Санкт-Петербурзі (1905 р., 1910 р.) та Києві (1914 р.). Свою відповідь також оприлюднили харківські викладачі. Вони визнавали необхідною потребу допустити українську мову в народну школу, а українську книжку – в читальні та бібліотеки [7]. У вересні 1905 р. Кабінет міністрів, розглянувши відповіді на свої запити, зробив досить несподіваний, здавалося, висновок: скасування заборони українського друкованого слова визнати несвоечасним. Чергову спробу домогтися офіційного дозволу відкривати національні початкові навчальні заклади було зроблено у 1908 р., коли 37 депутатів III Державної Думи запропонували законопроект, що передбачав запровадження в народних школах для

дітей-українців викладання рідною мовою, а також користування підручниками, в яких би відображався місцевий спосіб життя. Причому окремий пункт законопроекту наголошував на обов'язковому вивченні школярами російської мови як спеціального предмета. Лише через рік після подання документ було передано на розгляд комісії з народної освіти, яка до кінця діяльності цієї Думи так і не висловила свого ставлення щодо його змісту [4, с.18-19]. Державні мужі так і не змогла позитивно вирішити питання україномовного навчання, проте відображення у пресі полеміки між політичними діячами дало свої позитивні наслідки: учительство зрозуміло, що про українські школи можна не лише мовчки мріяти, але й відкрито говорити. Особливо це було помітно під час проведення різних курсів для вчителів народних шкіл у Києві, Харкові, Полтаві, Катеринославі. Слухачі зверталися до організаторів занять з проханням ознайомити їх з думками видатних педагогів, зокрема К.Ушинського та М.Корфа про школу в Україні, влаштувати виставку українських підручників, стали частіше подаватися заявки на лекції з української літератури, з історії та географії рідного краю. Свої думки щодо українського шкільництва та поширення грамотності громадсько-педагогічні діячі висвітлювали на сторінках української преси. Перший у Східній Україні україномовний педагогічний журнал „Світло”, який почав виходити у 1910 р. і протягом 4 років об'єднував усіх прихильників рідної школи. У ньому опубліковано звернення до педагогів про вироблення плану-проекту української школи, статті щодо заборони рідної мови у початковій школі, питання змісту та методики навчання і виховання учнів в українській школі. У вересні того ж року з'явився проект української школи. Його автором став відомий український педагог Я.Ф.Чепіга. Документ відповідав вимогам національного шкільництва, проте реалізованим у тогочасній Україні він бути не міг. Українська національно свідомо інтелігенція, яка вела наполегливу боротьбу за освіту рідною мовою, докорінну перебудову освітньої системи, значно вплинула на формування громадської думки з цього питання. Проте ці позитивні кроки будівництва рідномовних навчальних закладів наштовхувалися на категоричну заборону, утиски. Як наслідок, намагання правлячої „еліти” здійснити асиміляцію українського народу призвело, зокрема, до заборони україномовних навчальних закладів навіть на рівні початкової школи. Викладачів, які займалися українофільством, переводили з малоросійських губерній, а на їхні місця надсилали вихідців із великоросійських губерній. Така дискримінація з боку офіційних шовіністично налаштованих кіл нанесла непоправні збитки культурному розвитку нації. Перша світова війна поклала край багаточисельним заходам і спробам реформування загальноосвітньої школи на території України. У 1914-1915 рр. в Наддніпрянській Україні нараховувалося 18775 початкових шкіл, в яких навчалися 1,5 млн. дітей. Не було жодної державної школи українською мовою викладання. Близько 4/5 усіх дітей залишалися поза школою [2].

Народно-демократичний рух завершився 27 лютого 1917 р. перемогою буржуазно-демократичної революції. Відразу ж після отримання інформації про революційні події в Україні розпочалося об'єднання національних сил. 4 березня 1917 р. у Києві була створена Центральна рада спочатку як всеукраїнське громадсько-політичне об'єднання, а згодом як представницький орган народної влади. Крім лідерів Товариства українських поступовців до неї увійшли представники українських соціал-демократів, робітників, православного духовенства, студентства, громадських і культурних організацій. Із 14 березня 1917 р. головою Центральної ради став досвідчений та авторитетний лідер національно-визвольного руху Михайло Грушевський. Помітну роль у створенні УЦР відіграло Українське наукове товариство, засноване з ініціативи Михайла Сергійовича Грушевського та під його головуванням у 1907 р. у Києві. Метою товариства була організація наукової праці та популяризація української мови. Демократичні тенденції революційних подій 1917 р. дали надії на можливість радикальних перетворень у галузі будівництва українського шкільництва. На громадських діячів за часів УЦР була покладена велика політична та соціальна відповідальність. Зрозуміла річ, що дерусифікація школи і освіти стала першим гаслом українського народу.

Уже 6 березня 1917 р. за ініціативи І.М.Стешенка на зборах київських учителів-українців було організоване Товариство ширення шкільної освіти. Вже на перших установчих зборах товариства було поставлено питання про потребу скликання з'їзду українських педагогів: „...Перед нами на першому місці стоїть заснування рідної школи, щоб народ наш не калічив свого духу... Ми мусимо поставити цю справу на рівень найкращих педагогічних вимог, а для цього треба перш за все єднання” [5, с.12]. Товариство ширення освіти закликало вчителів усіх національностей до розуміння актуальності українського культурного руху й елементарної потреби здійснювати навчання рідною мовою. Ця освітанська громадська організація виконувала функції Центрального освітнього відомства, піклувалася розбудовою школи, забезпеченням її досвідченими кадрами, запровадженням єдиної термінології та правопису, створенням і написанням українських підручників та ін., тобто виконувала функції, які належало б здійснювати відповідним органам Тимчасового уряду [2, с.32,34]. В Україні опіку над народною освітою взяло на себе українське учительство. Першочерговим завданням для них стала українізація школи. Основні напрями своєї діяльності в галузі розбудови освіти Центральна рада визначила у Відозві Української Центральної ради до українського народу від 9 березня 1917 р., у

Відозві до українського народу від 22 березня 1917 р. та у резолюції Українського національного конгресу (квітень 1917 р.). Щодо досліджуваної нами проблеми, то у цих документах першочерговими ставилися питання відродження української мови, вивчення її у всіх школах від нижчих до вищих, створення національних освітніх закладів, організація вивчення рідної мови на етнічних територіях України і у прилеглих до неї губерніях, збільшення кількості навчальної літератури. 28 березня 1917 р. Тимчасовий російський уряд допустив у школах Київської шкільної округи навчання усіх предметів українською мовою. 5-6 квітня 1917 р. в Києві, у залі педагогічного музею, з ініціативи Всеукраїнського товариства ширення освіти відбувся Перший Всеукраїнський учительський з'їзд за участю близько 500 делегатів. На ньому вперше вільно, в національному дусі відбулися дискусії щодо характеру школи, шляхів і форм здійснення українізації освіти та ін. Для організації шкільної освіти з'їзд визнав за необхідне заснувати Всеукраїнську шкільну раду, яка планово повела б справу організації рідної школи і освіти на Україні, забезпечити вивчення української мови з першого класу, а російської, як державної, та інших мов – з третього, здійснити повну українізацію однокласних початкових шкіл й приступити до українізації вищих початкових шкіл, у всіх початкових освітніх закладах запровадити обов'язкове вивчення українознавчих дисциплін, викладання яких повинно вестися українською мовою. На місцях за виконанням постанов слідкували філії Всеукраїнського товариства ширення освіти. У середині квітня 1917 р. відбувся Харківський губернський з'їзд українських учителів, де зазначалося, що для українізації початкової школи все готово. Над планами освітньої реформи працювала спеціально створена при Міністерстві освіти комісія.

23-24 квітня 1917 р. Рішення з'їзду вчителів Звенигородського повіту Київської губернії про необхідність створення українських шкіл з'їзд, обмірковуючи питання про те, якою мовою належить навчати в школах, визнав, що тільки навчання рідною мовою може дати нам вільну українську школу; з'їзд визнав, що переходити до навчання українською мовою потрібно поступово. У декларації Генерального секретаріату (голова І.Стешенко) від 26 червня 1917 р. намічено програму в справі народної освіти: „Секретаріат має на меті насамперед з'єднати у своїх руках все керування шкільною освітою, а саме: догляд за переведенням на місцях українізації школи, організацію видання підручників, відшукання і приготування учителів для шкіл та поміч у згуртуванні їх у професійні товариства... Для здійснення своїх завдань у шкільній справі Секретаріат має подбати про створення Всеукраїнської шкільної ради, яка носитиме територіальний характер, а зразу має покористуватися існуючим органом влади, як от шкільними округами, або громадянськими інституціями, з якими зав'яже постійні зносини. Для постійного зв'язку з місцями Секретаріат має на меті завести своїх спеціальних комісарів по народній освіті”. На жаль, Генеральний секретаріат зустрів велику опозицію проти українізації школи не тільки з боку росіян та зросійщених „малоросів”, але й з боку керманців Київської шкільної округи, що зовсім ігнорували український уряд. При допомозі Всеукраїнської учительської спілки вдалося влітку 1917 р. зорганізувати до сотні учительських курсів на кошти зреформованих на демократичних засадах місцевих самоуправ, а за допомогою Товариства шкільної освіти виробили українську термінологію в різних ділянках науки, український правопис і підручники. Те саме Товариство виробило план єдиної школи на Україні, щоб дати змогу дітям вільно переходити від нижчої до середньої і вищої школи. План єдиної школи після обговорення його на II Всеукраїнським учительським з'їзді 10-12 серпня 1917 р. лів в основу проекту єдиної школи, що його опрацьовувала низка комісій під керуванням І.Стешенка, а потім Міністра освіти П.Холодного [7, с.469].

Створенням та утриманням вищих, початкових і середніх шкіл займався виключно український народ, тому що Тимчасовий уряд на це коштів не виділяв. Лише у серпні 1917 р. Тимчасовий уряд затвердив законопроект про відкриття двох українських державних гімназій та заснування при Київському університеті кафедр української мови, літератури, історії і права, про надання 20 тисяч крб. на видання українських підручників та 5 тисяч крб. Українському науковому товариству у Києві. Над планами освітньої реформи працювала спеціально створена при Міністерстві освіти комісія. Розроблений нею проект єдиної-трудої школи був затверджений II Всеукраїнським педагогічним з'їздом 10-12 серпня 1917 р. Згідно з планом, навчання у початковій народній школі мало тривати 7 років з якомога найкращою базовою підготовкою у початковій школі (I ступінь – нижча початкова школа (1-4 кл.), II ступінь – вища початкова школа (5-8 класи)); із першого року впроваджувалося вивчення української граматики із поглибленим вивченням у наступних класах семирічної школи. 12 жовтня 1917 р. Генеральний секретаріат освіти за підписом голови І.Стешенка надсилав циркуляр до директорів шкіл, у якому зазначено, зокрема, і про введення української мови у початкових школах як обов'язкової навчальної дисципліни. 7 листопада 1917 р. у великому залі Педагогічного музею відбулося урочисте відкриття Академії педагогічних наук України. При академії відкрилися курси для підготовки вчителів української мови та літератури, на яких вивчалася українська мова та література, інші українознавчі предмети, методика їх викладання, педагогіка, дидактика. Вжиті заходи дали змогу вже у 1917-1918 навчальному році розгорнути широку українізацію шкіл. Проте значну частину

задумів щодо розбудови українського шкільництва Центральній раді втілити у життя не вдалося. Після проголошення IV Універсалом (22.01.1918 р.) незалежності Української Народної Республіки, більшовицька Росія перейшла до рішучих військових дій проти неї, припинено діяльність українських шкіл, багато українських вчителів розстріляно. З падінням Української державності персональний склад Центральної ради було ув'язнено, розстріляно, відправлено у заслання, деяким діячам пощастило емігрувати, але згодом, коли вони поверталися на рідну Батьківщину, у роки Радянського Союзу їх переслідування і розправа над ними продовжувалися.

Зазначимо, що національна школа повинна забезпечити: дерусифікацію школи, впровадження української мови в навчально-виховний процес; підвищити рівень грамотності в Україні і допомогти широким колам простих людей реалізувати свій творчий потенціал, стати корисним для свого народу; сприяти самоусвідомленню українців, збереженню та розвитку етнокультурної своєрідності і національних здобутків.

Висновки... Зрушення та принципові зміни, котрих зазнала система освіти в епоху Центральної ради, дають підставу вважати, що українська школа перебувала під опікою держави, громадських організацій, національно свідомої інтелігенції. У розвитку освіти активну позицію займала громадська організація „Товариство шкільної освіти”, Всеукраїнська вчительська спілка та Головна шкільна рада, які відали справами освіти. На вимогу цих організацій Тимчасовий російський уряд вимушений був визнати українську мову головною для вивчення у школі, а російську мову, хоч і обов'язковою, але другою. Створення нової моделі вітчизняної освіти, її докорінне реформування стали важливими чинниками суспільно-політичного і культурного відродження України. Фундаментом, на якому споруджувалася вся надбудова української освіти, виступала початкова школа. Основи її становлення заклали рішення Першого та Другого Всеукраїнського учительських з'їздів. Початкова ланка навчання мала бути демократичною і українізованою з гарантуванням дітям різних станів суспільства безкоштовної початкової освіти з наступним продовженням у середніх. Центральна Рада утворила Генеральний секретаріат освіти, що широко розгорнув процес українізації шкіл. Період УЦР – етап повноцінного будівництва українського шкільництва, інтенсивного національно-культурного відродження. Мрії громадсько-політичних діячів та інтелігенції щодо впровадження української мови в навчально-виховний процес української школи стали реальністю, хоч і недовготривалою.

Список використаних джерел та літератури:

1. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917 – 1920 рр.) / Анатолій Миколайович Боровик. – Чернігів : Чернігівські обереги, 2008. – 368 с.
2. Завальнюк О. М. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920) / Олександр Михайлович Завальнюк, Юрій Васильович Телячий. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2001. – 212 с.
3. Маловідомі першоджерела української педагогіки: друга половина XIX-XX ст. : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська [та ін.]. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.
4. Нариси історії українського шкільництва: 1905-1933 : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
5. Постернак С. З історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-1919 / Степан Постернак. – К., 1920. – С. 11–13.
6. Передерій І. Г. Відродження та становлення українського національного загальноосвітнього шкільництва за доби Центральної Ради / І. Г. Передерій // Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави : зб. наук. праць. – С. 127.
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.

Анотація

А.Н.Качур

Украинский язык в украинских школах Приднепровской Украины во времена Центральной рады: мечты или реальность

В статье сквозь призму национального возрождения освещено образовательную политику Центральной рады, борьбу общественно-педагогических деятелей за внедрение украинского языка как учебного предмета и как основного языка ведения школьного дела.

Ключевые слова: дерусификация, национальное образование, строительство украинских школ.

Summary

А.М.Kachur

Ukrainian Language in Ukrainian Schools of Trans-Dnieper Ukraine during the Central Rada: Dreams or Reality

Through epoch of national revival this article shows us brightly educational politics of Central rada, the fight of social-pedagogical workers who wanted to set Ukrainian language as learning subject and as basic language of school management.

Key words: derussification, national education, set up of Ukrainian schooling.

Дата надходження статті: „7” березня 2012 р.

Критерії та показники ефективності процесу управління практичною підготовкою студентів у вищому педагогічному навчальному закладі

У статті розглянуто питання оцінки ефективності процесу управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів шляхом визначення основних її критеріїв та показників.

Ключові слова: управління, управління практичною підготовкою, ефективність управління, критерії та показники.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах інтенсивного реформування вищої освіти особливої уваги потребує системний моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Чільне місце в системі професійного становлення майбутніх учителів початкових класів посідає його практична підготовка. Актуальним вважаємо дослідження питання визначення ефективності процесу управління педагогічною практикою у вищому педагогічному навчальному закладі, адже лише виявивши реальний стан освіти, можемо спрогнозувати перспективи її розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій... Вивченням загальних питань управління освітою займалися Ю.Бабанський, Д.Дзвінчук, Г.Єльнікова, В.Кремень, В.Майборода, В.Олійник та ін. Дослідження ефективності процесу управління освітніми процесами відображені у працях В.Цветкова, С.Рогачова, Н.Якуніна та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення критеріїв і показників управління практичною підготовкою, які б дали можливість повної оцінки його ефективності.

Виклад основного матеріалу... Ефективність управління являє собою відносну характеристику результатів спільної діяльності суб'єктів та об'єктів управління, яка має відображення у різноманітних її показниках як кількісних, так і якісних. Постійне відстеження результатів діяльності усіх суб'єктів управління практичною підготовкою повинно охоплювати різні її сфери: соціологічну (вивчення соціальних умов праці, життя, навчання), педагогічну (визначення рівня здобутих знань, сформованості професійних умінь і навичок), психологічну (аналіз емоційного стану, моральної сфери, рівня професійної мотиваційної спрямованості), кадрову (вивчення кадрового складу вищого навчального закладу, рівня професійності суб'єктів управління), ресурсну (дослідження фінансового, матеріально-технічного, організаційно-методичного забезпечення процесу управління), управлінську (вивчення рівня управлінської компетентності учасників управлінського процесу).

До основних методів одержання необхідної інформації про стан управління навчальним закладом в цілому та навчально-виховним процесом зокрема Є.Хриков відносить: спостереження, перевірку документації (журналів, планів роботи, навчальних програм, особових справ тощо), бесіду, вивчення продуктів діяльності студентів (звітна документація, курсові, дипломні, магістерські роботи), анкетування, вивчення педагогічного та управлінського досвіду, тестування, експеримент, метод педагогічних ситуацій, публікаційний метод (оцінка публікацій з метою подальшого прогнозування), морфологічний аналіз, метод екстраполяції (перенесення висновків, отриманих у певній ситуації, поза її межі з метою одержання управлінської інформації), метод експертної оцінки, метод моделювання [5, с.230-274].

Ми вважаємо, що результат використання вищезазначених методів значно підвищиться, якщо будуть сформульовані критерії для оцінки управлінського процесу. Шляхом ретельного вивчення специфіки та умов успішної організації процесу педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів, взаємозв'язку усіх компонентів системи практичної підготовки та комплексної оцінки досягнутих результатів, нами було визначено основні критерії та показники ефективного управління практичною підготовкою у вищому педагогічному навчальному закладі.

Першим критерієм ефективності управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів визначено рівень професіоналізму професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу. Одним із його показників є кадровий склад професорсько-викладацького колективу. Вважаємо, доцільним буде показати відсоткове співвідношення осіб за різними здобутими освітніми рівнями, посадами, науковими ступенями та вченими званнями.

Не менш важливою у досягненні позитивних результатів процесу практичної підготовки у ВНЗ є сама особистість педагога з її професійними знаннями, уміннями і навичками. Тому наступним показником визначаємо професійну компетентність викладачів вищого педагогічного навчального закладу. А.Радченко радить визначати рівень професійної компетентності за такими блоками:

інтелектуальним, мотиваційним, дидактичним, методичним, комунікативним, інформаційним, проектним [1].

Наявність позитивної професійної мотивації щодо науково-педагогічної діяльності у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти теж свідчить про високий рівень професіоналізму. Використовуючи різні методики для самоаналізу мотиваційної спрямованості власної професійної діяльності, ми маємо можливість визначити внутрішню та зовнішню позитивну мотивації [2, с. 463]. Для отримання більш повної та достовірної інформації необхідно застосувати методику незавершених речень.

Науково-методичну діяльність викладачів можна розглядати в контексті їх участі у науково-дослідних програмах, проектах, педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, семінарах; проведенні методичних днів, організації круглих столів; публікації наукових статей у фахових виданнях; написанні методичних рекомендацій до проходження різних видів педагогічної практики, посібників тощо.

Другим критерієм ефективності процесу управління практичною підготовкою студентів у ВПНЗ визначено організацію управлінського процесу, який можна розглядати через такі показники:

– організаційна структура управління практичною підготовкою. Оптимальною вважається така структура, що дозволяє усім учасникам управлінського процесу взаємодіяти із зовнішнім середовищем, раціонально розподіляти і спрямовувати зусилля співпрацівників для досягнення цілей з високою результативністю. Аналіз організаційної структури управління зводиться до визначення функціональних обов'язків, прав і відповідальності представників усіх ланок ієрархії управління, способів інформування, реагування та прийняття рішень;

– управлінська компетентність. В.Танаєв, І.Карнаух [4, с.213] управлінську компетентність називають соціопсихологічною оцінкою професійної діяльності управлінця, яка являє собою поєднання експертної оцінки і самооцінки загального рівня розвитку психотипу, досвіду роботи, освіти тощо;

– матеріально-технічне (кількість кабінетів та їх оснащення, бібліотечний фонд, мультимедійні засоби навчання, технічні засоби навчання тощо), організаційно-методичне (навчальні програми, орієнтовне положення про проведення практики у ВНЗ, плани-графіки педагогічної практики, методичні рекомендації, посібники тощо) забезпечення процесу практичної підготовки;

– стиль взаємодії суб'єктів управління. Ми переконані, що результат управління практичною підготовкою у певній мірі залежить і від психологічного клімату у трудовому колективі, стилю спілкування між усіма суб'єктами управлінського процесу, рівня індивідуальної підтримки студентів.

Заключним критерієм в оцінці ефективності процесу управління практичною підготовкою студентів у вищому педагогічному навчальному закладі визначено якість практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Цей критерій характеризує рівень сформованості професійно-особистісних якостей, який можна визначити за допомогою оцінювання студентами своєї діяльності. Вважаємо, що така оцінка об'єктивно виражатиме соціально-значущі риси особистості, дасть можливість визначити рівень здобутих знань, сформованості професійних умінь і навичок.

Про рівень засвоєння практичної діяльності можуть свідчити зведені відомості про успішність студентів під час педагогічної практики, які містять узагальнену інформацію про кількість студентів на кожному курсі факультету початкової освіти та відсоток отриманих оцінок („відмінно”, „добре”, „задовільно”) у ході різних видів педагогічної практики.

Сформованість умінь у сфері самоосвіти і саморозвитку теж вважається показником якісної практичної підготовки. Питання самопізнання, самоактуалізації, саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення в усі часи було актуальним для педагогіки та психології, а особливо зараз, коли навчання протягом усього життя є ключовим елементом Європейського простору вищої освіти. Можуть бути проведені анкетування керівників педагогічної практики для з'ясування тенденцій до самоосвіти і саморозвитку (участь у методичних об'єднаннях, семінарах, круглих столах; навчання на курсах; вивчення передового педагогічного досвіду колег та ін.) та виявлення факторів, що можуть їм перешкоджати (власна інертність, відсутність підтримки з боку керівництва, негативне сприйняття прагнення до нового, неадекватний зворотний зв'язок із членами колективу, стан здоров'я, дефіцит часу, обмежені ресурси та ін.) [3].

Підсумковим етапом, на нашу думку, є показник працевлаштованості випускників вищого педагогічного навчального закладу зі спеціальністю „Початкова освіта”. Необхідно показати відсоток працевлаштованих студентів у загальноосвітніх навчальних закладах району та області по завершенню здобуття освіти та задоволених професійною діяльністю.

Висновки... В умовах активної реорганізації системи вищої освіти України відчуваємо потребу у пошуку нових підходів до управління практичною підготовкою майбутніх педагогічних кадрів і постійному та системному відстеженні її результатів. Подальшої розробки та вивчення потребує технологія оцінки ефективності процесу управління практичною підготовкою майбутніх учителів

початкових класів в межах вищого навчального закладу із врахуванням вищезазначених критеріїв і показників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Галузінська М. Самоосвітня діяльність учителя: науково-практичні рекомендації / М. Галузінська // Завуч. – 2011. – № 2 (440). – С. 6–11.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
3. Несіоловська Н. Моніторинг / Н. Несіоловська // Директор школи. – 2008. – № 31–32 (511–512). – С. 37.
4. Танаев В. М. Практическая психология управления / В. М. Танаев, И. И. Карнаух. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 304 с.
5. Хриков С. М. Управління навчальним закладом : [навч. посіб.] / С. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Аннотація

А.А.Кацук

Критерии и показатели эффективности управления практической подготовкой студентов в высшем педагогическом учебном заведении

В статье раскрыт вопрос оценки эффективности процесса управления практической подготовкой будущих учителей начальных классов путём определения основных её критериев и показателей.

Ключевые слова: управление, управление практической подготовкой, эффективность управления, критерии и показатели.

Summary

A.O.Kashchuk

Criteria and Indicators of Effectiveness of Management of Practical Preparation of Students in Higher Pedagogical Educational Establishment

The question of valuation of effectiveness of the process of management of practical preparation of the future primary school teachers by means of determination of its main criteria and indicators has been revealed in the article.

Key words: management, practical preparation management, efficiency of management, criteria and indicators.

Дата надходження статті: „29” лютого 2012 р.

УДК 37.013+37.03+37.046.12+502.2

А.Ю.КІНЄШЕВА,
магістрант
(м.Одеса)

Дослідно-експериментальна діагностика інтелектуального рівня молодшого школяра на уроках природознавства

Представлено результати дослідно-експериментальної діагностики інтелектуального рівня молодшого школяра на уроках природознавства засобами проблемного тестування.

Ключові слова: діагностика, інтелектуальний рівень, проблемне тестування, природознавство.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Уроки природознавства в початковій школі містять широкий діапазон інтегрованих знань про об'єкти і явища навколишнього світу та взаємозв'язки й залежності між ними. Особливо актуальним для вчителя є виявлення рівня інтелектуального ресурсу, самостійної творчої діяльності учня з метою усунення прогалин у рефлексії його мислення [4].

Аналіз досліджень і публікацій... Значний внесок у розробку методології проблемного навчання зроблений такими сучасними українськими педагогами як А.В.Фурман, А.М.Алексюк, О.Я.Савченко, В.Н.Максимова та ін. Проблема формування інтелектуальних здібностей була розглянута в працях Г.Ю.Айзенка, Є.І.Рогова, Р.Б.Кетгела та ін.

Однак слід зазначити можливість удосконалення існуючих методів оцінювання інтелектуального рівня учнів молодших класів застосуванням проблемного тестування з наочним представленням його результатів.

Формулювання цілей статті... Шляхом розроблення та введення до навчального процесу проблемного тестування за різними рівнями, ставиться завдання здійснення діагностики інтелектуальних рівнів молодших школярів на уроках природознавства, результати якого використовуватимуться для виявлення слабких місць у засвоєних знаннях та подальшого підняття загального рівня розумових здібностей всього класу шляхом індивідуальної роботи з тими учнями, що отримали меншу кількість балів.

Виклад основного матеріалу... Експериментальне дослідження було проведене на 20 молодших школярах віком 8-9 років приватного закладу „Одеська приватна спеціалізована школа I-III ступенів „Гармонія”.

Основою експерименту було застосування проблемного тестування, яке спрямовувалося, у першу чергу, на розумовий розвиток учнів початкових класів. Робота здійснювалася послідовно на окремих етапах ознайомлення дітей з природою, проте особлива роль у цьому процесі надавалася завданням констатувального типу, оскільки їх використання створює можливість реалізації розумових можливостей школярів [2, с.41].

Правильна організація вчителем навчальної діагностики дала змогу дослідити рівень розумових здібностей молодших школярів засобами проблемного тестування, виділити групи учнів з високими, середніми та низькими показниками а також спланувати подальшу корекційну роботу з природознавства з метою покращання показників інтелектуального рівня учнів. Теоретичною основою роботи стало дослідження провідного німецького вченого Р.Амтхауера та вітчизняного психолога Є.І.Рогова.

На першому етапі завданням експерименту було дослідження загального рівня інтелектуальних здібностей учнів. Для цього учням був запропонований тест, який складався з 4-х субтестів.

Субтест 1 дав змогу оцінити загальну обізнаність та поінформованість учнів із загальних питань природознавства. Для успішного виконання такого субтесту школяр повинен володіти відповідним запасом знань. Разом із тим, субтест 1 виконував важливу мотиваційну функцію – він зацікавлював учнів і викликав у дітей бажання виконувати інші завдання.

Субтест 1 (Час виконання 15 хв.).

Яке слово підходить?

1. У році ...

а) 6 місяців; б) 8 місяців; в) 12 місяців; г) 14 місяців; д) 9 місяців.

2. Місяць літа...

а) червень; б) вересень; в) серпень; г) грудень; д) лютий.

3. В Україні не живе ...

а) соловей; б) лелека; в) синиця; г) страус; д) шпак.

4. Час доби ...

а) рік; б) місяць; в) тиждень; г) день; д) понеділок.

5. Вода завжди ...

а) прозора; б) холодна; в) рідка; г) біла; д) смачна.

6. У дерева завжди є ...

а) листя; б) квіти; в) плоди; г) корінь; д) тінь.

7. Столиця України ...

а) Одеса; б) Київ; в) Дніпропетровськ; г) Харків; д) Севастополь.

8. Взимку змінює колір ...

а) ведмідь; б) заєць; в) бобер; г) лисиця.

9. До живої природи не належить ...

а) місяць; б) морква; в) їжак; г) шишка; д) метелик.

10. Храми, міста, парки і дороги - ...

а) народні звичаї;

б) культурна спадщина;

в) державні символи;

г) громадські місця;

д) занесені до Червоної Книги;

Субтест 2 спрямований на перевірку словесно-логічного мислення. На основі встановлення зв'язку між парою слів учневі пропонувалося підібрати наданому слову одне з п'яти слів так, щоб зв'язок у новій парі слів був аналогічним зі зразком. Рішення даного типу завдань припускає високий рівень розвитку операції узагальнення. Високі результати за цим субтестом найчастіше бувають у швидких, кмітливих, але менш успішних дітей. За отриманими результатами цього субтесту оцінювалися потенційні можливості учнів [3].

Субтест 2 (Час виконання – 10 хв.).

Підібрати до слова „ромашка” слово, яке підійшло б так, як „овоч” – „огірку”.

1. ОГІРОК овочі	РОМАШКА а) бур'ян; б) роса; в) садок; г) квітка; д) земля
2. ГОРОД цибуля	САД а) паркан; б) гриби; в) яблуня; г) колодязь; д) лава
3. КВІТКА ваза	ПТАХ а) дзьоб; б) чайка; в) гніздо; г) пір'я; д) крила

4. ГОДИННИК час	ТЕРМОМЕТР а) скло; б) температура; в) ліжко; г) лікар; д) біль
5. ЯЛИНА голки	РИБА а) плавники; б) хвіст; в) голова; г) луска; д) зябри
6. КОРИСНІ КОПАЛИНИ рудні	ГІРСЬКІ ПОРОДИ а) нафта; б) тверді; в) граніт; в) глина; г) крейда; д) пісок
7. РОСЛИНИ квіткові	ТВАРИНИ а) риби; б) бджола; в) сова; г) миша; д) вовк
8. ДЕНЬ сонце	НІЧ а) місяць; б) зоряна; в) темно; г) безхмарна; д) ясна
9. КУЩ малина	ПРИРОДНЕ ЯВИЩЕ а) акваріум; б) басейн; в) озеро; г) фонтан; д) аквапарк
10. СИМВОЛ УКРАЇНИ калина	СИМВОЛ КИЇВА а) чорнобривці; б) барвінок; в) верба; г) каштан; д) калина

Субтест 3 дозволив перевірити здібності школярів класифікувати, узагальнювати та виділяти загальні ознаки і властивості понять та вміння порівнювати.

Субтест включає завдання, в кожному з яких необхідно з п'яти наданих слів вибрати одне, яке, порівняно з рештою, найменше пов'язане за змістом з іншими. Порівняння починається із зіставлення об'єктів. Складність завдань такого типу полягає у виявленні відносин між порівнюваними предметами, у виокремленні в них подібних і різних ознак.

Субтест 3 (Час виконання – 10 хв.).

Яке слово зайве?

- а) тюльпан; б) лілія; в) квасоля; г) ромашка; д) фіалка.
- а) річка; б) озеро; в) море; г) місто; д) болото.
- а) шипшина; б) бузок; в) каштан; г) жасмин; д) смородина.
- а) курка; б) півень; в) горобець; г) гусак; д) індик.
- а) туманний; б) морозний; в) вітряний; г) похмурий; д) дощовий.
- а) сонце; б) повітря; в) рослини; г) вода; д) ґрунт.
- а) кішка; б) заєць; в) кінь; г) кролик; д) корова.
- а) маслюк; б) опеньок; в) мухомор; г) підберезник; д) підосичник.
- а) герб; б) прапор; в) вінок; г) гімн; д) Конституція.
- а) пролісок; б) підсніжник; в) медунка; г) троянда; д) мати-й-мачуха.

Субтест 4, за яким учневі пропонувались два слова для визначення, що спільного між ними, свідчив про те, що дитина вміє узагальнювати та систематизувати природознавчі поняття. При цьому, якщо учень називає замість загальних другорядні, несуттєві ознаки, йому присвоювалася менша кількість балів у порівнянні з тими відповідями, в яких він виділив істотні ознаки предметів. За результатами виконання цього субтесту оцінювався рівень розвитку абстрактного мислення, багатство словникового запасу [1, с.344].

Субтест 4 (Час виконання – 10 хв.).

Яким загальним поняттям їх можна об'єднати?

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| 1. Літо, зима | 6. Різдво, Водохреща... |
| 2. Окунь, карась | 7. Дерево, квітка ... |
| 3. Огірок, помідор | 8. Ялина, сосна... |
| 4. Бузок, жасмин | 9. Люди, тварини.... |
| 5. Липень, червень | 10. Ясно, хмарно... |

Ступені виявлення творчих ознак у виступах і письмових роботах учнів оцінювались так:

„Високий” (від 40 до 50 балів) – вільне володіння знаннями, вміннями і навичками під час виконання роботи, висока якість прояву його творчих ознак;

„Середній” (від 25 до 40 балів) – виконання завдання у цілому характеризується визначеними ознаками, але наявні окремі недоліки;

„Низький” (від 0 до 25 балів) – нескоригованість творчих дій, суттєві недоліки у реалізації творчого задуму, слабка організація роботи, непослідовність учнівських міркувань.

Після завершення дослідно-експериментального навчання було передбачено збір, оброблення та узагальнення одержаних даних. Результати аналізу та узагальнення дослідно-експериментального діагностування інтелектуального ресурсу 20-ти школярів представлено у вигляді діаграми, яка наведена на рисунку 1.

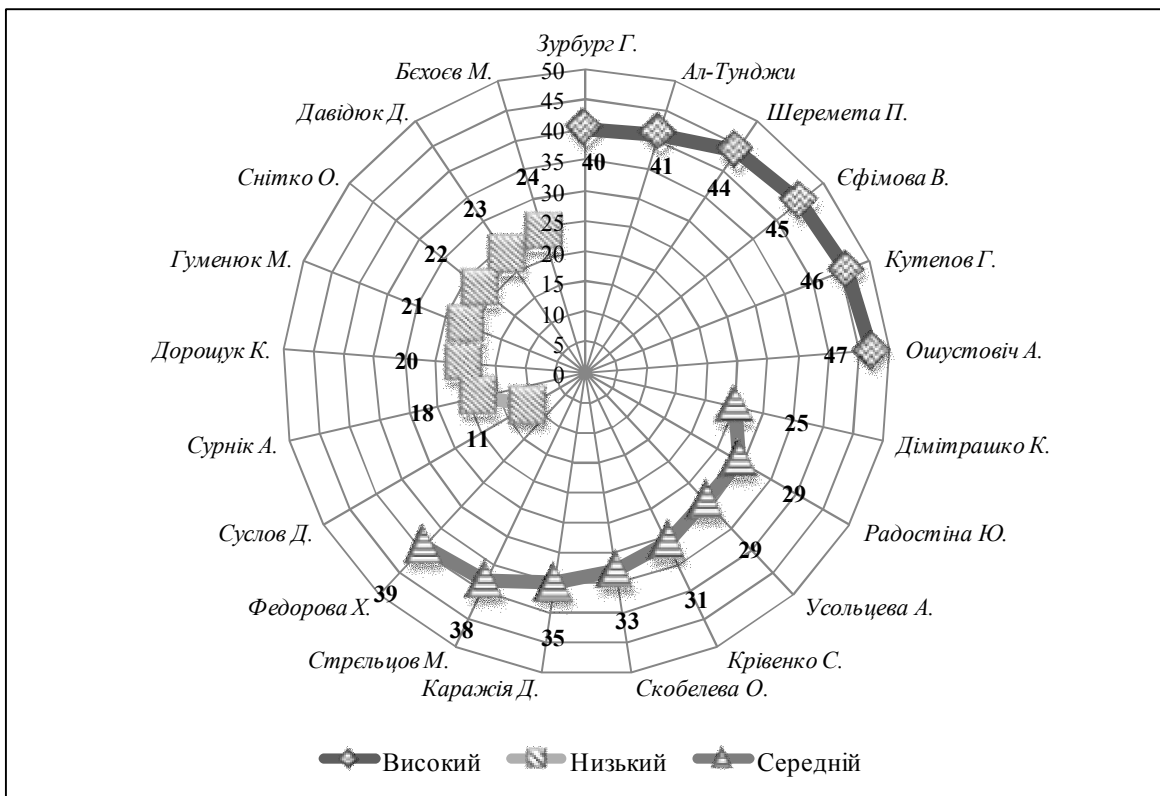
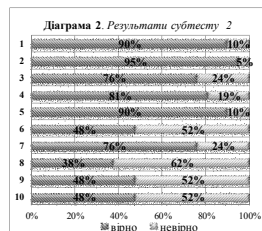
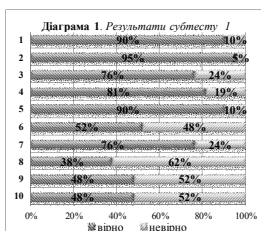


Рис. 1. Результати діагностики інтелектуального рівня молодших школярів

Підсумовані результати аналізу кожного субтесту окремо представлено у вигляді діаграми 1-4 на рис.2.

Висновки... Аналіз результатів дослідно-експериментальної діагностики інтелектуального ресурсу учнів другого класу на уроках природознавства засобами проблемного тестування показав, що з них 29% вільно володіють знаннями у галузі природознавства, 38% – мають середній рівень, який вказує на здатність самостійно виконати більшу частину тестування без помилок, і 33% – виявили низький рівень, що вказує на необхідність проведення з ними додаткових індивідуальних занять із відповідних тем.



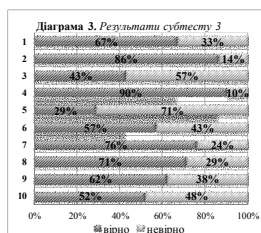


Рис. 2. Результати діагностики учнів другого класу по кожному субтесту

Список використаних джерел та літератури:

1. Елисеєв О. П. Практикум по психології личности / О. П. Елисеєв. – СПб., 2003. – С. 342–370.
2. Фурман А. В. Роль і функції проблемної ситуації в навчанні / А. В. Фурман // Психологія. – Вип. 27. – С. 40–52.
3. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інтелект>.
4. <http://www.teacher.in.ua/navchalna-robota/kalendarne-planuvanja/kalendarnii-plan-ja-ukra-na-2-klas.html>.

Анотація

А.Ю.Кинешева

Опытнo-экспериментальная диагностика интеллектуального уровня младших школьников на уроках природоведения

Представлены результаты опытнo-экспериментальной диагностики интеллектуального уровня младших школьников на уроках природоведения средствами проблемного тестирования.

Ключевые слова: диагностика, интеллектуальный уровень, проблемное тестирование, природоведение.

Summary

A.Yu.Kinesheva

Research and Experimental Diagnostics of Intellectual Level of Primary School Pupils at Natural History Lessons

The results of research and experimental diagnostics of the intellectual level of primary school children at natural history lessons by means of the problem testing are offered.

Key words: diagnostics, intellectual level, problem tests, natural history.

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

УДК 37.018.1:796.011.3

Г.П.КОВАЛЬЧУК,
кандидат педагогічних наук
(м.Кам'янець-Подільський)

Проблема фізичного виховання учнів 7-9 класів у сім'ї

У статті розглядається проблема фізичного виховання підлітків у сучасній сім'ї. Автором розкрито потенційні можливості підвищення ефективності впливу родини на фізичний розвиток учнів 7-9 класів.

Ключові слова: фізичне виховання, сім'я, зміцнення здоров'я школярів, фізична культура, фізичні вправи, завдання фізичного виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Фізичне виховання молодого покоління в Україні є одним із пріоритетних напрямків реформування сучасної освіти. Це зазначено у низці програмно-нормативних документів, насамперед у цільовій комплексній програмі Закону України „Про фізичну культуру і спорт”, Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття, Державній програмі розвитку фізичної культури та спорту на

2007-2011 роки, Державних вимогах до навчальних програм із фізичного виховання в системі освіти тощо.

Проте заходи, що вживаються на державному рівні з метою покращення фізичного стану школярів, не забезпечують позитивних зрушень без пошуку шляхів оптимізації фізичного виховання у загальноосвітніх закладах і сім'ї. Малорухливий спосіб життя школярів, навчальні перевантаження, характер сучасних домашніх умов проживання, недосконалість традиційної системи фізичного виховання приховують у собі загрозу для здоров'я учнів. За результатами дослідження (С.Поспелова, Р.Поташнюк, В.Язловецький) встановлено, що причинами різноманітних відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я дітей є: не достатня рухова активність, обсяг якої з кожним роком зменшується; невідповідність дітей самостійно піклуватися про своє фізичне вдосконалення (О.Дубогай, О.Козленко); недостатня увага учителів і родини до проблеми виховання у молодших школярів позитивного ставлення до зміцнення свого здоров'я (В.Лесик, А.Мерлан, С.Корнієнко).

Такий стан проблеми вимагає пошуку більш досконалих форм і методів фізичного виховання та зміцнення здоров'я школярів. Одним з найбільш ефективних шляхів загального охоплення дітей шкільного віку систематичними заняттями фізичними вправами є фізичне виховання, що здійснюється в родині під керівництвом і контролем батьків та близького родинного оточення. Для збереження та зміцнення здоров'я школярів серед пріоритетних напрямів фізичної культури – є організація профілактичної роботи у сім'ї та співпраця батьків з вчителями фізичної культури. Ця проблема і досі залишається актуальною. Разом з вчителями батьки повинні забезпечити умови для гармонійного розвитку і правильного виховання дітей в умовах сім'ї. Особливо актуального значення набуває в підлітковому віці, в період максимальних темпів природного розвитку майже усіх систем організму, у якому, таким чином, створюється сприятливі біологічні передумови для успішного фізичного розвитку особистості.

Аналіз досліджень і публікацій... Фізичне виховання в сім'ї було предметом дослідження А.Атаєва, Е.Вільчовського, Л.Волкова, М.Данилевич, О.Дубогай, А.Грицюк, Г.Голоборотько, М.Козленка, С.Корнієнко, В.Лесик, А.Мерляна, А.Свиридова, Б.Сермеєва, В.Сухомлинського та ін. Вони відзначають актуальність проблеми виховання у дітей і молоді активного ставлення до фізичної культури і спорту. При цьому сім'я є найважливішою ланкою в загальній системі виховання дітей, вона контролює усі сторони їх життя, а фізичне виховання школярів може бути ефективним лише за умови спільної діяльності школи та сім'ї. Останній належить особливо велика роль у процесі фізичного розвитку дітей, оскільки значну частину часу дитина перебуває під наглядом батьків. Незважаючи на значні наукові доробки в результаті проведених досліджень та їх впровадженнь, в сучасних умовах розбудови національної школи України залишається ще багато невирішених питань. Не є винятком і проблема активізації батьків до залучення дітей до систематичних занять фізичною культурою.

Формулювання цілей статті... Отже **метою** нашої статті є наукове обґрунтування впливу сім'ї на фізичне виховання дітей та ролі сімейного середовища, спрямованого на забезпечення активного відпочинку та підвищення фізичної активності підлітків.

Виклад основного матеріалу... Феномен „сім'я – родина” найбільш точно віддзеркалює своєрідність української ментальності у зв'язку з визначенням неповторного впливу на становлення особистості генетично наближеного мікросоціуму. Надаючи великого значення вихованню в житті людини, К.Ушинський відзначав, що „єдині вихователі людини і що такими ж сильними, а можливо, і значно сильнішими вихователями його є вихователі не навмисні: природа, сім'я, суспільство...” [5, с.196].

Кожна людина – унікальна індивідуальність, і саме сім'я у спроможності її благодійно оберігати, розвивати, сприймати її як святість. Крізь призму цих положень є доречним розглядати глибинний смисл позиції К. Ушинського, щоб і школа, тобто наступне за родинним „місце перебування” дитини, була також пройнята сімейним духом, була щонайбільш схожа на сім'ю. В сім'ї „Фізична праця необхідна для розвитку і підтримання в тілі людини фізичних сил, здоров'я і фізичних здібностей, і цього доводити немає потреби” [6, с.108].

Формування потреби у фізичному вдосконаленні залежить від ефективності навчально-виховного процесу в школі, виховання в родині, дотримання дитиною гігієнічних норм і, перш за все, наявності позитивної мотивації у самовдосконаленні. Тому цілком зрозумілим є той факт, що ідея фізичного і духовного вдосконалення знайшла своє відображення в теоретичній спадщині представників української науково-педагогічної думки (Г.Ващенко, О.Духнович, М.Корф, С.Русова, Г.Сковорода, Я.Чепіга та ін.) і має визначне значення для сучасної національної школи України.

У працях видатних педагогів радянського періоду П.Блонського, О.Захаренка, С.Шацького, А.Макаренка, В.Сухомлинського, І.Ткаченка та ін. особливу увагу приділено формуванню особистої активності дитини, тобто, виробленню у неї суспільно корисних потреб, спрямованих на вдосконалення особистості дитини в цілому і фізичного зокрема. Так, П.Блонський вважав, що найважливіше завдання фізичного виховання в сім'ї і школі полягає в тому, щоб навчити дітей оберігати себе від

хвороб, формувати санітарно-гігієнічні навички та культуру поведінки. Головне завдання фізичного виховання школярів А.Макаренко вбачав в утвердженні чітко спланованого режиму дня, в широкому використанні рухливих ігор, туристичних подорожей, іграх вдома і на повітрі тощо, а фізичні вправи повинні стати для дітей першочерговою потребою.

Серед багатьох питань педагогічної науки, що привертала увагу українського педагога-новатора – В.Сухомлинського, однією з головних була проблема фізичного виховання школярів. Вважаючи здоров'я визначальним фактором успішного навчання і розвитку дітей, він шукав шляхи його поліпшення. Рекомендації Василя Олександровича ґрунтуються на спільному розв'язанні проблеми фізичного виховання, збереження здоров'я основою життєдіяльності у школі і сім'ї: „Заняття фізкультурою і спортом відіграють певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли вся навчально-виховна робота пройнята турботою про здоров'я” [4, с.140].

Досліджуючи причини неуспішності і другорічництва, Василь Олександрович прийшов до висновку, що „у 85 процентів невстигаючих і відстаючих головна причина відставання, незнання, незадовільної роботи на уроках і вдома, другорічництва – поганий стан здоров'я, є якесь захворювання чи нездужання, найчастіше зовсім непомітне для лікаря, таке, що піддається діагностуванню тільки в результаті спільних зусиль матері, батька, лікаря і вчителя” [4, с.125].

Найважливіша соціальна функція сім'ї – виховання і розвиток дітей, соціалізація підростаючого покоління. Не менш важливу роль має відношення батьків до виховання дитини засобами фізичної культури, як фактора, що визначає в подальшому моральний і фізичний потенціал людини, її трудову виробничу діяльність. Особливу роль у цьому плані має особливий приклад батьків, їх ставлення до занять фізичною культурою в умовах сім'ї. „Виховний потенціал сім'ї і ефективність його реалізації обумовлені соціальними факторами об'єктивного і суб'єктивного характеру. До них відносяться: фактори макросередовища і ті зміни, які в ньому проходять; структура сім'ї (повна або неповна, багатодітна або малодітна); матеріальні умови життєдіяльності сім'ї (рівень прибутків, житлові умови, благоустрій побуту тощо); особистісні характеристики батьків (соціальний статус, рівень освіти, загальна і психолого-педагогічна культура, орієнтації і установки на виховання і освіту дітей); психологічний клімат в сім'ї, система і характер взаємовідносин між її членами, їх загальну діяльність; допомога сім'ї з боку суспільства і держави в освіті дітей, соціалізації підростаючого покоління” [1, с.140].

Одним із важливих аспектів масової фізичної культури є заняття в домашніх умовах, в сімейному середовищі, спрямовані на забезпечення активного відпочинку, оздоровлення старших підлітків, їхнє загартування. Фізична активність є одним із могутніх засобів попередження захворювання, зміцнення захисних функцій організму, підвищення працездатності і витривалості. Варто завжди пам'ятати, що головне в заняттях фізичною культурою і спортом – системність і регулярність. Такі заняття можуть бути органічною частиною щоденного життя і побуту кожної української родини.

З метою вивчення питання фізичного виховання підлітків у сім'ї нами було здійснено опитування батьків у ЗОШ №№5,10 м.Кам'янця-Подільського та Маківського і Шатавського НВК Дунаєвського району Хмельницької області за розробленими питаннями анкети. Анкетування проводилося анонімно на батьківських зборах з обов'язковою попередньою консультацією. Батькам було запропоновано питання, на які вони повинні були відповісти, вибираючи один з трьох варіантів відповіді: „так”, „ні” або „не визначилися”. В дослідженні брали участь 246 респондентів (батьки учнів 7-9-х класів). Результати анкетування показані на таблиці 1.

Таблиця 1

	ПИТАННЯ анкети	ВІДПОВІДІ у %		
		так	ні	не визначилися
1.	Чи займаєтесь Ви зараз певним видом спортивної діяльності?	8,5	91,5	-
2.	Чи відвідує спортивні секції Ваша дитина?	21,6	78,4	-
3.	Проводите Ви вдома з вашою дитиною ранкову зарядку, фізкультхвилинки, фізкультпаузи?	11,2	88,8	-
4.	Чи завжди у вихідні дні Ви з дитиною здійснюєте прогулянки, йдете в похід, влаштовуєте екскурсії вихідного дня?	32,0	68,0	-
5.	Слідкуєте Ви за збалансованим режимом харчування (достатньо білків, жирів, вуглеводів)?	23,7	66,1	10,2
6.	Чи проводяться у Вашій сім'ї процедури загартування, наприклад: повітряні ванни,	24,1	75,9	-

	обтирання, обливання холодною водою?			
7.	Чи займається Ваша дитина самостійно фізичними вправами?	12,9	87,1	-
8.	З яких видів спорту відвідуєте Ви разом із сім'єю спортивні змагання?	17,0	83,0	-
9.	Вважаєте Ви за необхідними заняття фізичною культурою та спортом?	96,3	3,7	-
10.	Чи є мотивація до занять фізичною культурою з метою – збереження здоров'я та розвитку фізичних якостей?	100	0	-
11.	Чи вважаєте Ви об'єм фізичного навантаження на заняттях фізичною культурою надмірним?	37,9	43,2	18,9
12.	Чи займайтесь Ви або займались раніше будь-яким видом спортивної діяльності?"	10,3	89,7	-

Аналіз анкет вказує на те, що батьки переважно розуміють важливість фізичної культури в житті кожного підлітка та налаштовані позитивно до уроків фізвиховання, участі дітей у відвідуванні роботи спортивних гуртків, секцій та співпраці у цій справі зі школою. Стосовно мотивації до уроків та позаурочних занять фізичною культурою, то абсолютно усі респонденти позитивно висловились за зміцнення здоров'я та розвиток фізичних якостей (100%); 96,3% батьків вважають необхідними і корисними заняття фізичною культурою. На інші питання позитивних і схвальних відповідей батьків було значно менше, що є свідченням недостатньої інформованості їх про важливу роль фізичної культури у життєдіяльності кожної дитини та тих негативних наслідків, які можуть спричинити фізичне ослаблення самої дитини. Так, на питання „Чи займайтесь Ви або займались раніше якимось видом спортивної діяльності?” тільки 10,3% батьків відповіли – так, а 89,7% – ні, а це, в свою чергу, могло би бути чудовим особистим прикладом для власної дитини. На питання „Чи відвідує Ваша дитина спортивні секції?” 21,6% респондентів відповіли – „так”, 78,4% – „ні”. На запитання „Проводите Ви вдома з вашою дитиною ранкову зарядку, фізкультхвилинки, фізкультпаузи?”, а також „Чи займається Ваша дитина самостійно фізичними вправами?”, відповіли „так” лише 11,2% і 12,9% відповідно, а 88,8% і 87,1% – „ні”. Практично однакові відповіді на питання щодо проведення активного відпочинку у вихідні дні та збалансованого харчування: біля 32% і 23,7 відповіли – „так”, і 68% і 66,1– „ні” та 10,2% не визначились. Що стосується загартовуючих процедур, то тут також невисокий рівень усвідомлення великого значення цих заходів: 24,1% відповіли – „так” і 75,9% – „ні”. Одним з найважливіших питань анкети стало питання щодо думки батьків стосовно надмірності навантажень на уроках фізичної культури. Відпові респондентів розподілилися практично порівну: 43,2% вважають його недостатнім, 37,9% – достатнім, а 18,9% – не змогли визначитися.

Таким чином, результати дослідження показали, що не в усіх сучасних українських сім'ях рівень організації фізичної культури відповідає вимогам часу. Суб'єктивне відношення батьків до фізичної культури і до занять фізичними вправами і спортом дітей визначається як детермінант їх культурної активності в сім'ї і важливу умову, що вивчає і оптимізує фізкультурно-спортивну діяльність їх дітей. На жаль, більшість батьків вважають заняття фізичними вправами та спортом марнотратством. Вони радіють, коли їхня дитина з ранку до вечора зайнята розумовою працею, комп'ютером, музикою, малюванням. Але ж недоліки рухової активності створюють передумови ослаблення організму, розвитку різноманітних захворювань. Тому фізичне виховання – запорука здорової працездатності старших, що вимагається не лише добором фізичних вправ, а й правильною методикою, кваліфікованим керівництвом шкільного педагогічного колективу, вчителя фізичної культури. Важливе значення має також підтримка з боку батьків усіх рекомендацій школи і позашкільних навчальних закладів із фізичного виховання школярів. При цьому батькам підлітків необхідно пам'ятати, що велике значення для фізичного виховання у сім'ї має їх особистий приклад, демонстрування чи захоплення відповідним видом спорту, дотримування здорового способу життя. При цьому ні в якому разі не пригнічувати прагнення дитини до фізичної досконалості та бажання займатись тим чи іншим видом спорту.

Обов'язковою умовою правильного фізичного виховання підлітків є лікарсько-педагогічний контроль. Він допомагає здійснювати педагогічний процес із більшим оздоровчим ефектом, визначати для кожного школяра норми навантаження для зайняття фізичними вправами, враховуючи стан здоров'я, рівень фізичного розвитку і рівень фізичної підготовки. Принцип оздоровчого напрямку потребує відводити в розпорядку дня школяра достатньо часу для фізичних вправ. Вони позитивно впливають на ріст, на симетричний розвиток тіла, попереджують та усувають деякі порушення

правильної статури; запобігають появі гіподинамії. Достатній руховий режим має задовольняти природну потребу школярів у рухах, не допускаючи при цьому дитячої втоми.

Дотримання принципу оздоровчого напрямку в процесі фізичного виховання підлітків у сім'ї потребує створення позитивних емоцій під час занять фізичними вправами. При виконанні вправ необхідно звертати увагу на правильне дихання – дихати глибоко, спокійно, не забуваючи про повний видих. Важливо також уникати зайвих рухів суглобів (наприклад, згинання колін, виконуючи рухи для тулуба). Складаючи комплекси ранкової гігієнічної гімнастики необхідно враховувати певні вимоги до змісту і характеру вправ. Вправи потрібно підбирати з урахуванням того, щоб у них були задіяні основні групи м'язів і системи організму. Варто також враховувати позитивний вплив емоцій на функції важливих органів і на власне спосіб поведінки учнів при виконанні вправ, оскільки прояв негативних емоцій порушує нормальний хід нервових процесів, шкодить здоров'ю дітей.

Для зміцнення здоров'я, нормального розумового і фізичного розвитку дитини, встановлення необхідного ритму організму, неабияке значення має вірно організований режим дня, дотримання якого передбачає регулярне харчування, повноцінний сон, достатній для поновлення сил відпочинок, посилену працю, виконання правил особистої та суспільної гігієни. Організація правильного режиму дня школярів неможлива без постійного зв'язку школи з сім'єю. Це важливий фактор не тільки виховання, а й фізичного розвитку, розумової працездатності й успішності учня. Якщо для підлітків існує певний розклад дня під час перебування у школі, з дотриманням його виконання, під контролем вчителів, класних керівників, вихователів, то період до початку уроків та після школи залежить лише від батьків. Важливим також є забезпечення раціонального, правильного харчування, гігієни побуту, загартування підлітків. Дотримання цих норм не тільки зміцнює здоров'я школярів, але й привчає їх до точного виконання порад старших, дисциплінує, позитивно впливає на поведінку в школі та за місцем проживання.

Завдання фізичного виховання у сім'ї можуть успішно вирішуватися тільки за умови спільної роботи зі школою. Можливості й умови для фізичного виховання школи і сім'ї різні. По-різному вирішуються і завдання. Навчає школярів руховим діям переважно школа. Для загартування організму, формування правильної постави, розвитку рухових та інших якостей у школи і сім'ї можливості приблизно однакові. Для відпрацювання в підлітків навичок культурного проведення дозвілля і формування гігієнічних навичок сім'я має кращі умови, ніж школа. Тому батьки мають можливість створювати дітям належні умови для збереження і зміцнення здоров'я, їхнього нормального фізичного розвитку та профілактики захворювань, щоденно керувати фізичним вихованням своїх дітей. При цьому підліткам потрібна допомога батьків у придбанні спортивного інвентарю, обладнання, у виборі місця занять, у складанні програм тренувань, в організації ранкової зарядки, в оцінці фізичного розвитку, в підготовці екскурсій і туристських подорожей та ін.

В умовах сімейного виховання можна охопити майже всіх підлітків щоденними заняттями фізичними вправами. Батьки можуть навчити своїх дітей плавати, ходити на лижах, кататися на ковзанах, бігати, виробити правильну статуру та ін. У фізичному вихованні підлітків у сім'ї можуть бути використані різні форми занять фізичними вправами – від простих (ранкова зарядка) до складних (тренування з обраного виду спорту). Можна рекомендувати батькам такі форми занять фізичними вправами для старших підлітків у сім'ї: 1) ранкова гігієнічна гімнастика; 2) ранкова спеціалізована гімнастика; 3) фізкультурні хвилинки; 4) заняття загальною фізичною підготовкою; 5) самостійні тренувальні заняття; 6) участь у змаганнях; 7) прогулянки (пішохідні, велосипедні, лижні); 8) процедури загартування; 9) туризм; 10) рухливі й спортивні ігри. Але й варто пам'ятати, що вибір форм фізичного виховання підлітків у сім'ї залежить від їхнього віку, статі, стану здоров'я і фізичної підготовленості [2, с.78].

Фізичне виховання в сім'ї передбачає збереження і зміцнення здоров'я; підвищення фізичної та розумової працездатності; загартування організму, підвищення його адаптаційних можливостей, опірності; всебічний фізичний розвиток, що є критерієм якості і ефективності системи фізичного виховання дітей загалом; розвиток у дітей рухових якостей за рахунок систематичного виконання фізичних вправ; озброєння дітей теоретичними знаннями з валеології, гігієни, фізичної культури й спорту; виховання у дітей стійкого інтересу, потреби до систематичних занять фізичними вправами; можливе усунення недоліків та вад фізичного розвитку (порушення постави, плоскостопості тощо) [3, с.46].

Висновки... Отже, фізичне виховання дитини у сім'ї – це постійна турбота про охорону її здоров'я, створення нормальних умов для життя, які б сприяли нормальному фізичному розвитку та загартуванню організму, виконання усіх правил гігієни, встановлення відповідного розпорядку в навчанні, відпочинку та сні, а також відповідну організацію занять дітей іграми та фізичними вправами. При свідомому та активному сприянні батьків заняття фізичною культурою можуть перерости у природну потребу кожної дитини. В майбутньому багато потрібно ще зробити для усвідомлення, що не тільки на плечах вчителів лежить фізичне виховання дітей, але й батьки самі

повинні відповідати за фізичний розвиток своїх дітей, самі займатися якимось видом спортивної діяльності, підтримувати фізичну форму, спонукати дітей до самостійних занять фізичними вправами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дубогай А. Д. Физкультура: Мы и дети / Дубогай А. Д., Мовчан Л. М. – К. : Просвещение, 1989. – 218 с.
2. Савченко А. П. Фізичне виховання учнів 8-9 класів : посіб. / А. П. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 144 с.
3. Сермеев Б. В. Физическое воспитание в семье / Сермеев Б. В., Атаев А. К., Мерляев А. В. – К. : Здоров'я, 1986. – 291 с.
4. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 7–390.
5. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антрології / К. Д. Ушинський // Вибр. педагогічні твори : у 2 т. – К., 1983. – Том. 1. – С. 192–471.
6. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і фізичному значенні / К. Д. Ушинський // Вибр. педагогічні твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 104–120.

Анотація

Г.П.Ковальчук

Проблема физического воспитания учеников 7-9 классов в семье

В статье рассматривается проблема физического воспитания подростков в современной семье. Автором раскрыты потенциальные возможности повышения эффективности влияния семьи на физическое развитие учеников 7-9 классов.

Ключевые слова: физическое воспитание, семья, укрепление здоровья школьников, физическая культура, физические упражнения, задания физического воспитания.

Summary

H.P.Koval'chuk

The Problem of Physical Education of Pupils of 7-9 Forms in the Family

The article examines the problem of physical education of teenagers in the modern family. The author reveals the potential possibilities of improving of the family impact onto the physical development of 7-9th-form pupils.

Key words: physical education, family, improving of pupils' health, physical training, exercises, physical educational tasks.

Дата надходження статті: „22” березня 2012 р.

УДК 373”312”(045)

ANDRZEJ KOKIEL,

*doktor nauk humanistycznych
(Szczecin, Polska)*

Szkoła wobec tradycji i wyzwań współczesności

Niniejsza publikacja ukazuje problematykę szkoły, która została wpisana w proces przemian wywołany rozwojem cywilizacyjnym. Niniejsze tendencje zostały zaprezentowane w odniesieniu do funkcji realizowanych w tych instytucjach pod kątem wyzwań współczesności i oczekiwań społecznych.

Kluczowe słowa: szkoła, funkcje szkoły, nauczyciel, przemiany.

Wszystkie społeczeństwa rozwinięte wypracowały kompleksowy system oświaty, który ma silny wpływ na drogę życiową człowieka¹. Począwszy od wychowania przedszkolnego poprzez szkołę podstawową aż do uczelni kształcących na poziomie wyższym odbywa się proces wszechstronnego rozwoju jednostki. Można powiedzieć, że współcześnie szkoła przekazująca wartości wiedzę i umiejętności daje szansę na usamodzielnienie ekonomiczne ale również stwarza podstawę do samokształcenia, a tym samym dostosowania do szybko zmieniających się realiów społecznych i zawodowych.

Szkoła, zgodnie z myślą W. Okonia jest instytucją oświatowo – wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań i koncepcji oświatowych oraz programów². Cz. Kupisiewicz dodaje, iż jest to instytucja powołana do planowego i systematycznego kształcenia dzieci młodzieży i dorosłych³. Patrząc z nieco innej perspektywy, można stwierdzić, że szkoła to grupa zespolona szczególnego rodzaju więzią wynikającą zarówno z

¹ J. Tillmann, Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. PWN, Warszawa 2005, s. 113.

² W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny. Żak, Warszawa 2001, s. 383.

³ Cz. Kupisiewicz, O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977 – 1999. [W:] A. Knap, A. Siemak-Tylikowska, M. S. Szymański (red.), Żak, Warszawa 1999, s. 257.

zadań szkoły jak i trwałych stosunków tworzących się między nauczycielem i uczniami oraz w grupach rówieśniczych, wśród kolegów⁴. Zatem szkoła, jest jednocześnie układem instytucjonalnym i układem społecznym⁵. Obok rodziny, środowiska lokalnego i grupy rówieśniczej stanowi główną płaszczyznę socjalizacji. Uczy rozumienia wartości i życia w określonym kręgu kulturowym, jednocześnie przygotowując do zmian następujących w społeczeństwie, wdrażania innowacji przynoszących postęp⁶. W tym kontekście F. Znaniecki, wskazuje, że szkoła jest „wyrazem dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia tych jednostek spośród młodzieży, które przygotowują się do czynnego udziału w życiu społecznym, aby uchronić je na czas przygotowania od wpływów zewnętrznych, uważanych za szkodliwe, natomiast tym łatwiej zogniskować na nich wpływy dobroczynne przez wytworzenie specjalnych, wyjątkowych warunków. W odosobnieniu tym uczestniczą, przynajmniej w części członkowie starszego pokolenia, których zadaniem jest przysposobienie młodzieży do członkowstwa, czyli nauczycieli”⁷.

Szkoła w społeczeństwie przejawia się w określonych aspektach:

- Jest instytucją przekazującą wiedzę naukową.

- Zarówno nauczanie jak również wychowanie jest podejmowane w odniesieniu do teorii pedagogicznych i psychologicznych.

- W szkole człowiek uczy się naukowej interpretacji swoich spostrzeżeń, doznań i doświadczeń życiowych a wiedza naukowa wyniesiona ze szkoły pozostanie na całe życie jako zbiór nacjonalnych i logicznych zasad i metod myślenia o świecie i ludziach.

- Szkoła stara się dawać całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie, uczy elementów wszystkich nauk doniosłych dla zrozumienia współczesnej cywilizacji. Można powiedzieć, że jest to wykształcenie systematyczne, optymalizujące funkcjonowanie wychowanka w społeczeństwie, stwarzające mu możliwość uczestnictwa w otoczeniu ciągłości i tożsamości społeczeństwa oraz przyczynia się do jego rozwoju.

- Szkoła stara się przygotować do udziału w funkcjonowaniu społeczeństwa, czyli uspołecnić swoich wychowanków, stara się rozwijać ich osobowość, by potrafili samodzielnie kierować własnym życiem⁸.

Wynika stąd, iż szkoła służy zaspokajaniu określonych celów człowieka, do których można zaliczyć: poznanie, samourzeczywistnienie, współzycie, uzyskanie określonego prestiżu i pozycji, uznanie, zapewnienie bytu czy uczestniczenie w realizacji idei doniosłych społecznie⁹. Realizacja tych celów uwarunkowana jest w pewnym sensie cechami szkoły. Należy do nich prestiż, położenie, wielkość, społeczna podstawa funkcjonowania, stosunek do wartości oraz zróżnicowanie płciowe uczniów¹⁰.

Aspekt dotyczący prestiżu szkoły można rozumieć niezwykle szeroko. Dotyczy on profesjonalizmu kadry, poziomu nauczania oraz kryteriów egzaminacyjnych. Położenie, związane jest z usytuowaniem geograficznym. W zależności od miejsca lokalizacji (szkoła wiejska – szkoła miejska) powstaje potrzeba rywalizacji, dbałości o prestiż ale również dostępność do instytucji kultury wspierających proces kształcenia i wychowania. Wielkość z kolei dotyczy nie tylko ilości uczniów w szkole ale również liczebności klas. Praca z mniej liczną grupą pozwala na komfort pracy nauczyciela, który może dokładniej diagnozować grupę i poszczególnych jej przedstawicieli zarówno pod względem intelektualnym jak również społecznym oraz wdrażać nowe rozwiązania niezbędne pod względem edukacyjnym i wychowawczym. Kolejna wskazana cecha dotyczy społecznej podstawy funkcjonowania. Na tym tle można wyróżnić szkoły publiczne – finansowane z budżetu Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz szkoły, które można określić jako prywatne – finansowane przez fundacje założycielskie, fundatorów i wreszcie samych uczniów i ich rodziców. Szkoły prywatne są mniejsze, klasy mniej liczne a tym samym powstaje przestrzeń do podmiotowego traktowania ucznia, wspierania uczniów mniej zdolnych i szerszego inspirowania rozwoju uczniów zdolnych. Następny wskazany aspekt dotyczy stosunku do wartości. Szkoła jest instytucją, której cele przeplatają się i współzależą od przedstawianych, cenionych i przejawianych we wspólnocie nauczycieli, jako autorytetów osobowych, społecznych i moralnych, wartości. Ich stosunek w tym względzie zobrazowany zachowaniem stanowi wzór zachowania dla młodego człowieka. Ostatnia kwestia powiązana jest z płcią. W polskiej kulturze rysuje się obraz szkół do których uczęszczają przedstawiciele zarówno płci żeńskiej jak również męskiej. Nieliczne wyjątki dotyczą szkół religijnych. Dokonany w tym względzie podział wynika głównie z tradycji oraz przyszłych ról, jakie stoją przed ich absolwentami.

Na podstawie zaprezentowanych treści, można wskazać, funkcje zewnętrzne i wewnętrzne szkoły. Zewnętrzne wynikają wprost z postanowień instytucji powołujących szkołę do istnienia, organizujących szkolnictwo, zapewniających budżet oraz ciągłość działania. Wyznaczają je następujące czynniki:

⁴J. Wiatr, *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*. PWN, Warszawa 1979, s. 164.

⁵J. Radziejewicz, *Środowisko społeczno – wychowawcze szkoły*. [W:] T. Pilch, I. Lepalczyk, op. cit., s. 187.

⁶M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy*. WSzHE, Łódź 2009, s. 180.

⁷F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. PWN, Warszawa 2001, s. 102.

⁸Za: W. Kotarbiński; E. Gaweł-Luty, *Pedagogika społeczna*. Pedagogium, Szczecin 2004, s. 71.

⁹R. B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin 1998, BWSzH, s. 221.

¹⁰K. Konarzewski, *Sztuka nauczania, Szkoła*. PWN, Warszawa 1991, s. 18.

- Kultura narodowa, stanowiąca postulaty ciągłości kulturowej, rozwoju kulturowego oraz podnoszenia aspiracji kulturowych społeczeństwa.

- Ideologia, szczególnie polityczna oraz system norm moralnych i obyczajowych w zakresie współżycia ludzi.

- Poszczególne działy gospodarki profilujące szkolnictwo oraz poszczególne szkoły według potrzeb rynku pracy.

- Struktura społeczno – zawodowa wyznaczająca role społeczne, kariery zawodowe i sposób życia społeczności lokalnej w której funkcjonuje 11.

Z kolei w obszarze wielu funkcji wewnętrznych szkoły należy szczególnie wskazać:

- Edukacyjną, sprowadzającą się do przekazania uczniowi określonej wiedzy, kształtowania umiejętności oraz nawyków. Niezbędnych do dalszego rozwoju oraz pełnienia określonych ról w społeczeństwie.

- Selekcyjną, przejawiającą się w decyzji o ilości i jakości przygotowanych kadr, ich doborze i specjalności.

- Adaptacyjną i kulturową, polegającą na wprowadzeniu człowieka w obszar społeczności lokalnej i jej kultury.

- Ideologiczną, wskazującą określone cele i zadania, filozofię edukacji lub alternatywne wizje edukacji¹².

R. B. Woźniak dodaje, iż szkoła obok wskazanych pełni również funkcję integracyjną i dezintegracyjną. Mówiąc obrazowo, nie tylko łączy, zapoznaje ze środowiskiem społecznym ale również separuje poszczególnych uczniów od osób i grup negatywnie oddziałujących na proces edukacji i wychowania¹³. Ponadto, należy wskazać, funkcję opiekuńczo wychowawczą. Przejawiającą się w diagnozowaniu sytuacji dziecka w rodzinie i środowisku, ratownictwie indywidualnym, kompensacji, profilaktyce, stymulowaniu rozwoju, poradnictwie oraz integracji i koordynacji działalności opiekuńczo – wychowawczej¹⁴.

W nieco innym świetle funkcje szkoły przedstawia M. Karkowska. Zwraca uwagę na istnienie funkcji dydaktycznej czy nauczającej. Jej istotę stanowi przekazywanie wiedzy oraz rozwój zdolności i zainteresowań uczniów. Kolejną jest funkcja socjalizacyjno – wychowawcza, sprowadzająca się do przekazywania norm, wartości i zasad współżycia społecznego. W szerokim ujęciu dotyczy kształtowania równowagi między potrzebami człowieka a warunkami i wymaganiami płynącymi ze strony społeczeństwa¹⁵. Zgodnie z tym ujęciem, socjalizacja oznacza uspołecznienie poprzez przyswajanie (internalizację) treści zarówno pozytywnych, jak i negatywnych płynących ze świata społecznego. D. Geulen twierdzi, że jest to proces powstawania i rozwoju osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym¹⁶. Myśl J. Szczepańskiego wydaje się zbieżna z wcześniej ukazanymi, bowiem dowodzi on, iż socjalizacja jest procesem społecznym, sprowadzającym się do oddziaływań pomiędzy dzieckiem, jego wychowawcami i środowiskiem społecznym¹⁷.

Proces socjalizacji prowadzi do poznania i przyswojenia przez jednostkę umiejętności leżących u podstaw interakcji społecznych. W kanonie tym można uwzględnić znajomość społecznie konstruowanych systemów znaczeń, zdolność rozumienia znaków, w tym języka oraz symboli, umiejętność posługiwania się nimi oraz poznanie procedur interpretacyjnych zachowań innych ludzi. Ponadto w toku socjalizacji następuje przyswojenie wartości, norm, wzorów zachowań, w tym społecznie akceptowanych, jak również wzorów zaspokajania biologicznych potrzeb i popędów oraz wzorów reakcji emocjonalnych. Oprócz tego człowiek uczy się posługiwać przedmiotami niezbędnymi w życiu codziennym, które są właściwe dla danej cywilizacji¹⁸.

Wychowanie z kolei odnosi się do części socjalizacji, która zgodnie z poglądem H. Muszyńskiego kształtuje cechy osobowości pożądane z punktu widzenia grup i ideałów społecznych¹⁹. Nieco inaczej patrzy na tę kwestię W. Okoń mówiąc, że jest to świadomie organizowana działalność społeczna zmierzająca do wywołania zamierzonych zmian w osobowości człowieka²⁰. W sensie społecznym wychowanie jest procesem

¹¹T. Gołaszewski, Szkoła jako system społeczny, PWN, Warszawa 1977, s. 53.

¹²R. Meighan, Socjologia edukacji. UMK, Toruń 1993, s. 191.

¹³R. B. Woźniak, op. cit. s. 228.

¹⁴Ibidem, s. 230.

¹⁵R. B. Woźniak, op. cit., s. 93

¹⁶Za: K. J. Tillmann, Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. PWN, Warszawa 2005, s. 6.

¹⁷J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii. PWN, Warszawa 1970, s. 202.

¹⁸A. Jasińska-Kania, Socjologiczna koncepcja osobowości. W: Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), Socjologia. Problemy podstawowe. PWN, Warszawa 1991, s. 91.

¹⁹H. Muszyński, Wokół definicji wychowania. W: M. Tyszkowa i inni (red.), Wychowanie we współczesnym społeczeństwie. UAM, Poznań 1992, s. 7 – 19.

²⁰W. Okoń, op. cit., s. 445.

adaptacji jednostki do społeczeństwa czy inaczej przyjęcia przez jednostkę istniejącego w danej kulturze systemu zachowań. Według F. Znanieckiego „wychowanie to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem warunkującym faktycznie jej zamiary i metody jest przystosowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”²¹. Zgodnie z tą myślą autora, wychowanie ma na celu przystosowanie jednostki do odgrywania ról społecznych zgodnie z istniejącymi w danej przestrzeni społeczno-kulturowej normami społecznymi określającymi, jakie zachowanie jest w danej sytuacji społecznej właściwe bądź nie. Z kolei wychowanie ujmowane jako proces adaptacji do środowiska społecznego odbywa się poprzez internalizację istniejących w określonym środowisku wzorców kulturowych oraz sprawne wykonywanie zadań wynikających z roli społecznej. Zgodnie z tym twierdzeniem, wychowanie zostaje zakończone, gdy osoba wychowywana zapozna się z tym modelem i go zaakceptuje. Jednakże takie rozumienie wychowania nie ujmuje szybko następujących zmian, które wymuszają na jednostkach konieczność ciągłego dostosowywania się do nowych, zmieniających się warunków.

Mając powyższe na uwadze, należy podkreślić, iż proces wychowania nie ogranicza się do okresu dzieciństwa czy młodości, lecz jest procesem permanentnym, trwającym przez całe życie człowieka. W edukacji po ukończeniu szkoły przyjmuje postać doskonalenia zawodowego związanego z dążeniem do profesjonalizmu, przejawia się także w rozwoju zainteresowań kulturowych, tworzeniu nowych wartości. Taka sytuacja wymaga kształtowania postawy otwartej wobec zjawisk i zdarzeń, jakie zachodzą w przestrzeni społeczno-kulturowej²².

Wychowanie dotyczy także aspektów osobowościowych człowieka. Według M. Przetacznikowej „oddziaływania wychowawcze zmierzają do wywołania w psychice ludzkiej względnie trwałych zmian, ukierunkowanych progresywnie, to jest przyczyniających się do indywidualnego i społecznego rozwoju wychowanka. Zależnie od rodzaju wychowania oddziaływania te mają charakter mniej lub bardziej intencjonalny, świadomy i zorganizowany”²³. Pod wpływem tych oddziaływań ulega modyfikacji sposób doświadczania rzeczywistości, kształtują się potrzeby, aspiracje, normy, ulega także zmianie system wartości. Z kolei A. Gurycka podkreśla, iż proces wychowania stanowi układ wzajemnych interakcji, który odbywa się na płaszczyźnie wychowawca – wychowanek, czego wynikiem jest zgodne z założeniami, czy inaczej mówiąc celami wychowania, ukształtowanie osobowości wychowanka²⁴.

Pomimo różnic w interpretacji pojęć, faktem jest to, iż socjalizacja jednostki rozpoczyna się w rodzinie. Zatem rodzice jako pierwsi uczą elementarnych wzorców zachowań oraz podstawowych ról społecznych swe dzieci. Procesowi temu towarzyszy istnienie więzi emocjonalnych łączących rodziców z dziećmi. Sprawia to, iż dziecko łatwo utożsamia się z rodzicami, przez co bez oporów internalizuje ich system wartości, sposób postrzegania świata, postawy oraz wzory zachowań. Charakterystyczne w tym procesie jest to, że rodzice dla dziecka w fazie socjalizacji pierwotnej (początkowej) są jedynymi znaczącymi innymi. Dlatego też ich świat społeczny w istocie jest przekazywany dziecku jako jedyny, właściwy, prawdziwy i godny przyjęcia²⁵. Kierując się tym stwierdzeniem, można wnioskować, iż socjalizacja nie jest procesem jednorodnym, przebiegającym w każdej rodzinie w identyczny sposób, ale w zależności od różnic ekonomicznych, społecznych czy kulturowych istniejących w niej przyjmuje różny charakter, co może znaleźć odzwierciedlenie w systemie wartości badanych osób i ich rodziców. Mówiąc innymi słowy, tak jak nie ma takich samych ludzi, tak samo różne są rodziny, a tym samym ich sposób oddziaływania na dzieci.

Socjalizację wtórną rozpoczyna pojawienie się w świadomości jednostki pojęcia uogólnionego innego. Człowiek zaczyna uczyć się stosować w praktyce reguły i zasady zinternalizowane podczas socjalizacji pierwotnej. Wchodzi tym samym w poszczególne segmenty życia społecznego, gdzie zdobywa wiedzę niezbędną do prawidłowego odgrywania poszczególnych ról społecznych. Zatem treści przyswojone podczas socjalizacji pierwotnej można traktować jako podstawę dla treści przyswajanych w socjalizacji wtórnej. Niemniej jednak przyswajane w czasie socjalizacji wtórnej treści mogą być odmienne od tych przyswajanych w socjalizacji pierwotnej, pomimo to wpływa ona na socjalizację wtórną²⁶.

Jako kolejna została ukazana funkcja opiekuńcza, mówiąca, iż nauczyciel w czasie pobytu ucznia w szkole powinien mu zapewnić bezpieczeństwo oraz stworzyć możliwość konstruktywnego spędzenia czasu wolnego na zajęciach pozalekcyjnych. Opisana została także funkcja stanowiąca pewne przeciwieństwo wobec selekcji a mianowicie egalitaryzacja. Zgodnie z jej założeniem szkoła powinna stworzyć wszystkim

²¹ F. Znaniecki, Socjologia wychowania. PWN, Warszawa 2001, s. 7.

²² A. Kociel, W poszukiwaniu humanistycznych treści wychowania. W: T. Strawa (red.) *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*. Pedagogium, Szczecin 2003, s. 251-252.

²³ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Psychologia wychowania. PWN, Warszawa 1979, s. 318.

²⁴ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. PWN, Warszawa 1979, s. 55.

²⁵ P. Sztompka, Socjologia. Analiza społeczeństwa. Znak, Kraków 2002, s.400.

²⁶ B. Szacka, op. cit., s. 152-154.

uczniom optymalne warunki rozwoju, szczególnie obejmując wsparciem osoby które z różnych przyczyn nie w pełni radzą sobie z obowiązkiem szkolnym²⁷.

K. Ostrowska zwraca natomiast uwagę na działanie nauczyciela zmierzające do kształtowania osobowości wychowanka przez wartości na tyle, by móc o nim powiedzieć: sprawiedliwy, kochający, dobry, prawy, tolerancyjny, szanujący siebie i drugiego człowieka²⁸. Szczęólnego znaczenia nabiera tu osoba wychowawcy świadomego odgrywanej roli w kształtowaniu systemu wartości podopiecznych, w organizowaniu sytuacji wychowawczych inspirujących proces wartościowania, w uwrażliwieniu wychowanków na dobro innych i poszukiwanie wartości uniwersalnych. Właściwe działania stanowić powinny impuls skłaniający do rozwoju w tym zakresie, inicjując procesy dezintegracji a zatem negację zorientowanych uprzednio na własną osobę norm i wartości²⁹. Podkreśla to również A. Gurycka mówiąc, iż wychowawcy jako osoby znaczące w interakcji wychowawca – wychowanek mogą odgrywać dwojaką rolę w kształtowaniu systemów wartości. Po pierwsze jako modele, głosząc określone wartości i je realizując a po drugie jako autorytatywne źródło wiedzy i inspiracji, mające wpływ na kształtowane systemy wartości³⁰. Sądzę, iż nauczyciel może kształtować system wartości przede wszystkim w sprzyjającej sytuacji wychowawczej, to znaczy mając autorytet u swych wychowanków. Niemniej jednak w obliczu wielu problemów występujących w środowisku szkoły działania te są utrudnione i można prognozować, że młodzi ludzie będą poszukiwać wartości w innych środowiskach. Mówiąc o problemach, mam na myśli przeludnione klasy, co uniemożliwia traktowanie uczniów w sposób indywidualny, zgodny z ich predyspozycjami intelektualnymi czy zainteresowaniami, niskie płace kadry nauczycielskiej³¹, co zapewne znajduje swe odbicie w postawie i zaangażowaniu nauczyciela – wychowawcy w zawodową aktywność.

Biorąc pod uwagę współczesne realia, dotyczące przemian cywilizacyjnych przyczyniających się do zmian w obszarze rynku pracy. Wydaje się zasadnym wskazanie funkcji edukacyjnej szkoły jako jednej z podstawowych. Z drugiej jednak strony, powszechna brutalizacja życia społecznego, przestępczość, przemoc, alkoholizm wśród nieletnich, stawia przed instytucją szkoły niezwykle ambitne zadanie, socjalizacji młodych ludzi, zatem przystosowania ich do obowiązującego w społeczeństwie systemu aksjonormatywnego. Szkoła nie może wybiórczo dobierać funkcji pod wpływem oczekiwań rodziców czy społeczeństwa ale diagnozując zachowanie uczniów ich poziom wiedzy realizować całą gamę funkcji, które w rzeczywistości stanowią nierozłączny, uzupełniający się kanon pracy tej instytucji. Przy czym, jest to proces, którego ewentualny sukces w ogromnej mierze zależy od czynnika ludzkiego – nauczyciela, który poprzez swą osobowość, system wartości, wiedzę i umiejętności będzie skutecznie oddziaływał na proces rozwoju młodego człowieka. Tym samym, uzewnętrznia się kwestia kompetencji nauczyciela jako mistrza, przewodnika ale przede wszystkim człowieka rozumiejącego i czującego, otwartego na nowoczesność i wiernego tradycji. Tym bardziej, że jak podkreśla K. Juszczak współczesność zdominowana szybkim rozwojem cywilizacyjnym niesie za sobą jakościowo nowe wyzwania edukacyjne... Zadania, którym muszą one sprostać wymagają nie tylko przygotowania zawodowego na wysokim poziomie, ale ciągłego doskonalenia siebie i swego warsztatu, które nie może być traktowane jako przypadkowe doświadczenie wiedzy, ale jako ciągły proces³².

²⁷ M. Karkowska, op. cit., s. 185-187.

²⁸ K. Ostrowska, W poszukiwaniu, Gdańsk 1994, s. 14.

²⁹ E. Wołodźko, Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania. W: U. Ostrowska (red.), Aspekty aksjologiczne w edukacji. UW-M, Olsztyn wartości. GWP2000, s. 97-98.

³⁰ A. Gurycka, System wartości młodzieży licealnej a oddziaływania szkoły. UW, Warszawa 1986, s. 21.

³¹ F. Adamski, Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy. UJ. Kraków 2002s. 16-17.

³² K. Juszczak, Doskonalenie zawodowe nauczycieli w obecnej rzeczywistości. [W:] E. Murawska (red.) Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 115.

Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов

У статті розглядається суть комунікативного підходу у навчанні іноземної мови, комунікативна компетенція як результат комунікативно-орієнтованого навчання, визначаються переваги і недоліки цього методу навчання.

Ключові слова: комунікативний підхід, іношомовна комунікативна компетенція, принципи комунікативного навчання і спілкування.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах світової глобалізації та інтеграції України в європейський освітній простір кардинально змінюється мета навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Вона визначається потребами сучасного суспільства, стрімким розвитком комунікаційних технологій, які зближують людей з різних куточків світу можливістю отримання освіти чи працевлаштування за межами своєї країни.

Аналіз теорії і практики дозволяє констатувати, що нині спостерігається перехід від навчання шляхом засвоєння готової інформації (тобто репродуктивного способу навчання) до навчання, що потребує активної діяльності особистості. На зміну традиційним методам навчання іноземної мови приходять інноваційні, інтерактивні методи.

Аналіз досліджень і публікацій... Науково-теоретичні дослідження з загальної практики викладання іноземних мов представлені у фундаментальних працях педагогів та психологів, таких як І.Бім, Н.Бориско, Н.Гез, І.Зимня, Г.Китайгородська, Є.Пасов, С.Шатілов, Л.Щерба та ін.

Якщо навчання іноземної мови розглянути з позиції того, що іношомовне спілкування є складовою процесу навчання та одночасно метою цього навчання, основним його засобом, то варто звернутись до розгляду позицій комунікативного підходу.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у тому, щоб обґрунтувати доцільність використання комунікативного підходу у навчанні іноземної мови та визначити результат цього навчання.

Виклад основного матеріалу... Виникнення комунікативного підходу у навчанні іноземних мов (70-роки ХХ ст.) як одного з провідних напрямів комунікативної лінгвістики пов'язано з іменами таких зарубіжних дослідників як Д.Брунер, Д.Грін, Л.Кунч, М.Макош, Д.Уілкінс, Д.Хаймз.

Суть комунікативного підходу полягає у тому, щоб передати студентам не знання про мову як систему, а озброїти їх мовленнєвими вміннями і навичками для практичного застосування у будь-якій іношомовній мовленнєвій ситуації. Таким чином, комунікативно-орієнтований метод навчання іноземних мов покликаний наблизити тих, хто вивчає іноземну мову, до реальних умов спілкування.

Комунікація як ключове поняття комунікативного підходу є синонімом до „спілкування”, оскільки з латинської *communicatio* означає „повідомлення”, „спілкування”, „передача”, „зв'язок” – універсальне поняття, що використовується всіма науками [5, с.154]. Філософський словник визначає „комунікацію” як „спілкування, обмін думками, інформацією” [6]. Комунікація як засіб навчання на занятті з іноземної мови виконує передусім мотиваційну, спонукальну, інформаційно-навчальну, евристичну функції. Крім того, особливо важливим, на нашу думку, є той факт, що комунікація сприяє розвитку інших функцій: соціальної, професійної, управлінської, психологічної. Саме завдяки регулярній участі у комунікативних актах формується здатність до кооперації й інтеграції, адаптації особистості до будь-яких суспільних обставин.

Вартою уваги є думка Д.Філіпса, що комунікативний підхід є „спробою уникнути формальних (або традиційних) підходів, які базуються на граматиці і перекладах, і перейти до підходів, за допомогою яких студент використовуватиме мову як засіб спілкування” [8, с.94]. До російських методистів, які підтримали концепції комунікативної методики викладання іноземних мов та розробили принципи комунікативно-орієнтованого навчання, належать І.Бім та Є.Пасов.

Сформульовані Є.Пасовим принципи комунікативного навчання іноземної мови дозволяють отримати найбільш повне уявлення про комунікативний підхід.

1. Принцип мовленнєво-розумової активності передбачає передусім таку організацію навчання, за якої учні постійно задіяні у процесі спілкування. Для того, щоб забезпечити єдність мислення і мовлення в процесі навчання спілкування, необхідно насамперед поцікуватись про активізацію мовленнєво-розумової діяльності учнів. Згідно цього принципу змістовою основою комунікативного навчання виступає проблемність. Для організації процесу навчання спілкування необхідно здійснити вибір тих проблем та проблемних ситуацій, які здатні активізувати розумову діяльність учнів та

викликати у них потребу в їх обговоренні. Принцип мовленнєво-розумової активності передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) має комунікативну цінність, тобто використовується носіями мови в процесі спілкування.

Саме такий підхід викликає не зовнішню, а внутрішню активність учнів, коли вони залучені у процес спілкування, навіть не сказавши вголос жодного слова [3, с.120-121].

2. Принцип індивідуалізації Є.Пасов вважає серцевиною комунікативного навчання, одним з головних засобів створення мотивації. В якості підтвердження власної думки він наводить слова Г.Рогової, що „навчання іноземної мови, мабуть, більшою мірою, ніж навчання будь-якого іншого предмета, потребує індивідуального підходу” [4, с.46]. Спілкування завжди індивідуальне, завжди забарвлене всіма рисами індивідуальності людини: індивідуальними, суб'єктивними і особистісними.

3. Принцип функціональності досить багатоаспектний та визначає в системі навчання спілкування дуже багато. Насамперед він передбачає функціональний відбір та організацію мовленнєвих засобів.

4. Принцип ситуативності передбачає визнання ситуації як одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування.

Ситуація у комунікативному навчанні забезпечує презентацію мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвих навичок, здатних до переносу; розвиток таких якостей умінь, як цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, є основою організації мовленнєвих одиниць.

5. Принцип новизни також охоплює весь навчальний процес, а його реалізація надзвичайно важлива для успішності комунікативного навчання. Новизна стосується змісту матеріалу (текстів, вправ), умов навчання (організації навчання), прийомів навчання, форм організації навчального процесу (видів уроків) та ін.

Принцип новизни забезпечує підтримку інтересу до навчання, формування мовленнєвих навичок, здатних до переносу, розвиток продуктивності і динамічного мовленнєвого умінь, розвиток комунікативної функції мислення [3, с.123].

Підтримуючи Є.Пасова, який вважає, що перераховані принципи є достатньою основою оволодіння не тільки умінням спілкуватись, тобто чисто навчальним аспектом, а й сприяють розв'язанню пізнавальних, виховних та розвивальних завдань навчання [3, с.123], ми переконані у тому, що вони є актуальними й сьогодні для навчання іноземної мови.

У контексті викладання іноземної мови у ВНЗ можна зазначити, що студентів, як зрілих особистостей зі своїми власними переконаннями, життєвими принципами, потрібно спонукати до виконання завдань, які пов'язані з дискусією, відстоюванням думки, критичного мислення. Як показує власний досвід викладання іноземної мови, студенти з задоволенням беруть участь у комунікативних вправах типу „Pro und Contra”, якщо їм близька і цікава тема, активно аргументуючи свої переконання перед групою опонентів.

Безумовно, не можна не відзначити у комунікативно-орієнтованому навчанні іноземної мови значення навчальних ігор, до яких відносять ігри, що спрямовані на тренування мовних форм, вивчення лексики (кросворди, ребуси, анаграми та ін.) та ігри засобами мови (рольові, імітаційні, ділові). Аналіз навчально-методичної літератури зарубіжних науковців свідчить про значні напрацювання з проблеми розробки дидактичних ігор для вивчення німецької мови. Позитивний досвід використання навчальних матеріалів, розроблених такими методистами як М.Дреке (Spielend Deutsch lernen), В.Лінд (Wechselspiel), В.Люферт (Partnerarbeit Deutsch). Г.Беме, (Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht), А.Шпір (Mit Spielen Deutsch lernen), дозволяє не тільки залучати студентів до продуктивної, активної навчально-пізнавальної діяльності, а й спонукає власне викладачів до створення й розробки своїх навчальних матеріалів, беручи за основу аутентичні інформаційні джерела з сучасних засобів масмедій.

Комунікативна методика викладання іноземних мов характеризується тим, що на перший план виходить спілкування, діалогічне мовлення, спонтанне мовлення, тобто основний акцент ставиться на реальне спілкування. Ознакою підручників комунікативного спрямування є те, що вони містять аутентичний навчальний матеріал, тобто характер змісту іншомовної інформації відповідає сучасному стану розвитку мови, що вивчається. Відповідно і завдання до текстів чи теми будуються таким чином, що спонукають студентів до розмови, звернення до власного життєвого досвіду.

Незважаючи на всі переваги комунікативного методу навчання іноземної мови, існують все ж таки деякі недоліки, які необхідно корегувати, використовуючи цей метод. Це стосується проблеми вивчення граматичного матеріалу. Результати аналізу деяких комунікативних підручників зарубіжних авторів показали, що граматику подається дещо „розірвано” і таким чином втрачається, на нашу думку, певна системність мови. Важливо, щоб комунікативний підхід гармонійно поєднував у собі різні способи навчання без шкоди для граматики, оскільки знання і здатність користуватись граматичними ресурсами мови представляють один з компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

У свою чергу, іншомовна комунікативна компетенція, яка нерозривно пов'язана з комунікативним підходом, розглядається як мета і результат вивчення іноземної мови.

Так, О.Овчарук стверджує, що при вивченні іноземної мови визначають мету досягнення учнями такого рівня комунікативної компетенції, що дозволяє спілкуватись (розуміння, аудіювання, читання, говоріння, письмо). При цьому пояснюється, що комунікативна компетенція складається з трьох головних видів – мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Комунікативна, у свою чергу, складається з 4-х видів компетенцій – аудіювання, говоріння, читання та письма; мовна містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а соціокультурна компетенція охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції. При цьому компетенції розглядаються як результати навчання та детально характеризуються, що дає змогу укладачам програм зрозуміти зміст цього поняття [2].

У дослідженні М.Кенела і М.Свейна виділяються наступні компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

- граматична компетенція (рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень);
- соціолінгвістична компетенція (уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для використання окремих комунікативних функцій);
- дискурсивна компетенція (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби);
- стратегічна компетенція (здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку „недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів”) [7].

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що комунікативна компетенція має такі компоненти: лінгвістичні компетенції; соціолінгвістичні компетенції; прагматичні компетенції.

У свою чергу, основними компонентами лінгвістичної компетенції вважаються:

- лексична компетенція;
- граматична компетенція;
- семантична компетенція;
- фонологічна компетенція;
- орфографічна компетенція;
- орфоепічна компетенція [1, с.108].

У цьому зв'язку варто згадати визначення лінгвістичної компетенції як „знання і здатності використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і добре оформлені повнозначні висловлювання” [1, с.109].

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знанням та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови [1, с.118].

Прагматична компетенція пов'язана із знаннями користувача про принципи, за якими висловлювання організується, структуруються та укладаються (дискурсивна компетенція); використовуються для здійснення комунікативних функцій (функціональна компетенція); узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами (компетенція програмування мовлення) [1, с.122].

Не дивлячись на відмінності у складових іншомовної комунікативної компетенції різних науковців, можна зазначити, що їх формування повинно відбуватись взаємопов'язано та забезпечити розвиток комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання) в процесі опанування студентами мовними, соціокультурними, лінгвокраїнознавчими знаннями.

Висновки... У висновку зазначимо, що використання комунікативного підходу передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не тільки у тому, що метою навчання є розвиток мовлення, а й у тім, що шляхом до цієї мети є практичне використання мовлення. Подальшого вивчення потребує дослідження комунікативного підходу у контексті автономного навчання іноземної мови.

Список використаних джерел та літератури:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс] / О. Овчарук // Директор школи. Україна. – 2005. – №3/4. – Режим доступу : <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=cat&id=41&page=50>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
4. Рогова Г. В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 46.

5. Соковкин В. Н. О природе человеческого общения / В. Н. Соковкин. – Фрунзе : Мехтеп, 1973. – 154 с.
6. Философский энциклопедический словарь / под. ред. Л. Ф. Ильичева. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.
7. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 2–27.
8. Philips D. Language in Schools / Philips D. // From Complacency to Conviction // CILT. – 1988. – P. 12.

Анотація

С.В.Король

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам

В статье рассматривается суть коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, коммуникативная компетенция как результат коммуникативно-ориентированного обучения, определяются преимущества и недостатки этого метода обучения.

Ключевые слова: коммуникативный метод, иноязычная коммуникативная компетенция, принципы коммуникативного обучения.

Summary

S.V.Korol'

Communicative Approach to Teaching Foreign Languages

The article deals with communicative method of teaching foreign languages, communicative competence as a result of such teaching. The advantages and disadvantages of communicative teaching are determined.

Key words: communicative method, communicative competence, foreign communicative, principles of communicative education.

Дата надходження статті: „17” лютого 2012 р.

УДК 378 (477)

Д.В.КОСТЕНКО,
докторант
(м.Хмельницький)

Вища освіта в Україні в сучасному суспільстві: здобутки, проблеми, перспективи

В статті розглядаються здобутки, проблеми та перспективи вищої освіти України в сучасному суспільстві.

Ключові слова: вища освіта, інформаційне суспільство, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На порозі входження світової спільноти в третє тисячоліття виняткового значення набуває освітньо-наукова сфера і, зокрема, вища освіта, яка в умовах швидкого наростання глобальних загроз поступальному розвитку окремих країн та всього людства покликана стати основним засобом формування здатних до вирішення нових проблем фахівців, джерелом знань і методів для урівноваженого співіснування людини та її довкілля. Розвиток творчих здібностей людини як основна мета освіти набуває особливої актуальності, потребує якісно нового підходу до освіти на основі інтеграції зусиль науковців, педагогів, громадськості всіх країн. Доля України також залежить від того, наскільки ефективно будуть задіяні інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного її громадянина. Як відомо, до основних факторів розвитку економіки належать освітній, професійний кваліфікаційний рівень зайнятого населення, що значною мірою залежить від наявного інфраструктурного потенціалу освіти, який створює конкретні умови і можливості для задоволення матеріальних і духовних потреб людини. Тому й не дивно, що переважна частина країн із соціально-орієнтованою ринковою економікою надає пріоритет всебічному розвитку освітнього комплексу. На всіх стадіях розвитку суспільства на освіту і науку покладалися функції основного рушія прогресу. Немає сумніву, що вони є найефективнішою сферою інвестування, адже освіті відводиться пріоритетне місце у вихованні і формуванні в підростаючого покоління світогляду громадянина, патріота, висококваліфікованого фахівця. Громадяни, що здобули освіту належного рівня, стають головною продуктивною силою, джерелом духовної культури суспільства. Основні завдання щодо розбудови і докорінного оновлення освітньої галузі нашої країни визначені Законом України „Про освіту”, Указом Президента України „Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, Національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття) та іншими документами.

Аналіз досліджень і публікацій... Однією з ключових перемін у свідомості суспільства є трансформації, що відбуваються у розвитку системи освіти. Сьогодні питання відповідності освіти вимогам суспільства стало одним із головних та найбільш актуальних у розвитку всього людства.

Згідно прогнозу ЮНЕСКО XXI століття ввійде у всесвітню історію як століття освіти [7, с.8]. Як зазначають Д.Євзрезов та Б.Майер, для побудови інформаційного суспільства особливої ваги набуває інформаційна підготовка у сфері освіти, формування навиків життя підростаючого покоління і майбутніх спеціалістів в умовах інтенсивного мережевого інформаційного впливу, можливість інтеграції їх професійної і повсякденної діяльності в світові інформаційні процеси, їх підготовка до повноцінного життя в світовому інформаційному просторі [5, с.199]. Проблема визначення концепції розвитку освіти, а особливо вищої, для інформаційного суспільства не є новою і їй присвячена величезна кількість публікацій таких авторів як А.Андреев, Д.Дзвінчук, С.Дорогунцов, М.Згуровський, В.Куценко, О.Скородумова та ін. С.Дорогунцов та В.Куценко, аналізуючи освітню сферу в інформаційному суспільстві, зазначають: „аксіомою є те, що підвалини інформаційного суспільства закладаються освітою. Освічена людина формує здорове соціальне середовище, легше адаптується до змін у суспільстві. Високі показники ефективності інвестицій в освіту підтверджують необхідність їх подальшого збільшення... знання, кваліфікація, інтелект набувають дедалі більшої цінності. Нині саме знання, а не інші чинники (земля, капітал) змінюють обличчя сучасної економіки прискореними темпами” [4]. Схожою є позиція А.Андреева, який небезпідставно висловлює думку, що сьогодні освіта є фундаментом економіки – економіки, яка основана на знаннях, постіндустріального, інформаційного суспільства. Вона не тільки готує спеціалістів під конкретні робочі місця та розширює професійний і загальнокультурний кругозір людини. Сьогодні освіта – один з найбільш важливих засобів і ресурсів становлення креативної особистості, яка готова до життя в полікультурному суспільстві, до прийняття відповідальних рішень в умовах вільного вибору, до діалогу як свідомо прийнятній формі співпраці та конкуренції [1, с.4].

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути проблеми, здобутки та перспективи вищої освіти України в сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу... Україна увійшла в XXI століття з великою кількістю проблем, які виникли за часів здобуття нею незалежності. За цей період система освіти України постійно знаходиться в стані реформування. Ми втратили свої провідні позиції в багатьох галузях, хоч в сфері освіти Україна не зазнала значних втрат. Здорова конкуренція спостерігалася серед закладів недержавної та державної форми власності.

Складність економічної та соціальної ситуації, погіршення демографічної ситуації значно позначається на наборі студентів у вищі навчальні заклади і, як наслідок, на підготовку кадрів вищої кваліфікації для науки і освіти. Простежується два основних напрямки демографічної проблеми, які виникають зараз у вищій школі: перший пов'язаний з постійним підвищенням віку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації – кандидатів і докторів наук; другий пов'язаний з різким скороченням народжуваності в Україні та труднощами в наборі студентів на навчання. Основною проблемою першого напрямку є, перш за все, скорочення кількості місць державного замовлення в аспірантурі та збільшенні місць підготовки на комерційній основі. Запровадження системи тестування при вступі до ВНЗ деякою мірою зможе знизити існуючий рівень корупції в галузі освіти та зменшити набори до приватних навчальних закладів [9].

Об'єктивне зменшення наборів до приватних вищих навчальних закладів певним чином сприяло тому, що майже всі бажаючі змогли стати студентами державних ВНЗ за умов вдалих вступних іспитів. Але подальший вплив, який матиме демографічна криза на галузь освіти, не слід не враховувати. Проблемою другого напрямку є тенденція різкого скорочення учнів випускних класів, мінімальне значення якої очікується у 2018-2019 роках. Наслідком цього у вищих навчальних закладах завилася проблема з набором кількості студентів на навчання. На ряду з кількісним показником не менш гострим є якісний показник, який тісно пов'язаний з кількісним. Для забезпечення необхідного кількісного набору вищі навчальні заклади до недавнього часу були вимушені знижувати вимоги до абітурієнтів на вступних іспитах. Не сприяло підвищенню якісних показників і впровадження ЗНО та зміна порядку прийому на навчання до вишів. На нашу думку, основним недоліком зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників шкіл є впровадження рейтингових, а не абсолютних оцінок. Найвища кількість балів, отримана випускником в ЗНО з будь-якого предмета, ще не свідчить про його відмінні знання. Така реальність неодмінно позначиться на якості підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів і, як наслідок, вплине на проблему підготовки в майбутньому молодих науковців. Крім того, приєднання України до Болонської конвенції та можливе взаємне визнання дипломів випускників вузів України і Європи може призвести до поглиблення розглянутих вище проблем. Не виключаємо, що випускники України, маючи європейські дипломи, масово поїдуть до Європи.

Намагаючись наблизитись до світових стандартів та прагнучи інтегруватися в європейський освітній простір, держава намагається дати вищій школі можливість діяти в дусі ринкової економіки, ніби надаючи більше самостійності ВНЗ, хоч, насправді, більшість студентів фактично купують дипломи, а рівень знань випускників, особливо заочної форми навчання, значно погіршився.

Платна освіта, яка частково присутня в державних ВНЗ, під час економічної кризи дає можливість вижити за важких соціально-економічних умов. Приватні ВНЗ, які створювалися, щоб посилити конкуренцію у вищій освіті та надати можливість більшій кількості випускників отримати таку бажану вищу освіту і покращити рівень підготовки фахівців, в реальності перетворилися на засіб збагачення окремих осіб – їх власників. Деякі приватні навчальні заклади відкрили нові „престижні” спеціальності, які досі користуються значним попитом, проте значно збільшилась кількість спеціалістів та магістрів, які не можуть знайти роботу, маючи вищу освіту. Потрібно наголосити на деякому зменшенні престижу вищої освіти за останні декілька років. Уряд скоротив кількість бюджетних місць у 2009-2010 навчальному році. З'явилися нові форми навчання. Нові форми навчання дадуть можливість, безперечно, більшій кількості працюючих отримати вищу освіту. Це практично повною мірою вирішує екстернат: доступ до всесвітньої мережі Інтернет значно сприяє самоосвіті, опануванню навчальних дисциплін.

Болонська конвенція, що була підписана у 1999 р., мала на меті покращення якості освіти в Україні та наближення її до європейського освітнього простору. Найкращі студенти, отримавши освіту, намагаються виїхати закордон, а навантаження на викладачів ВНЗ значно збільшилось. Студенти одержують оцінку за рахунок постійного відвідування занять та тестування, а творче опанування матеріалом втрачає свої позиції.

Підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації відбувається, в основному, у закладах 3-4 рівня акредитації та кількість аспірантів щорічно збільшується, проте, відсоток дисертантів, що захищаються зменшується. Зміни в освіті, що стосуються освітніх рівнів бакалавра та магістра, спонукають до необхідності наближення до європейських стандартів, а за умов відсутності за кордоном ступеня кандидата наук, у свою чергу, незважаючи на супротив наукового середовища, все одно неминуче визнання ступеня доктора філософії у відповідній галузі (PhD) на державному рівні. Крім того, з'явилася проблема, пов'язана з публікацією своїх наукових досліджень. Зараз автор замість колишнього отримання гонорару сам повинен платити за публікацію досить великі кошти. Часто це стає перешкодою на науковому шляху молодих талановитих науковців і сприяє потраплянню в науку бездарних, але заможних представників суспільства. З іншого боку, проблема скорочення науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у вищих навчальних закладах пов'язана з появою в нових умовах господарювання для багатьох науковців інших напрямків діяльності за змістом і, особливо, за рівнем заробітної плати. Існують дані що, зокрема, ще в 1992 році наука та освіта втратили шосту частину науково-педагогічних кадрів [1]. Як наслідок, простежується чітка тенденція скорочення кількісного і якісного кадрового забезпечення науково-педагогічного потенціалу [9].

Однією з ключових проблем вищої освіти в Україні є недостатня увага, що приділяється її адаптації до сучасних вимог суспільства. Цей недолік найбільш очевидно виявляється в тому, що вища освіта в Україні значною мірою орієнтується на минуле. Досягнення зазвичай розглядаються через призму „кількості” – в той час, як у сучасному світі вища освіта, перш за все, зосереджує свою увагу на якості мислення того, хто навчається, тобто головне її завдання вбачається у розвитку здібностей людини мислити, аналізувати інформацію та приймати рішення. Чому ж за 20 років своєї незалежності наша держава так і не зуміла досягти тих суспільних стандартів, які б дозволили їй почуватися на рівних поряд із розвиненими країнами світу?

Не викликає сумніву той факт, що інтелектуальний та моральний рівні цінностей нового покоління українців доволі низькі. І справді, комуністичні ідеали зазнали краху, а нові наша держава за роки незалежності так і не спромоглася створити. В низькому рівні культури української молоді вбачають, зазвичай, негативний вплив засобів масової інформації, телебачення, мережі Інтернет, які, як вважається, призвели до деградації нового покоління та не сприяють бажанню вчитися. Студенти віддають перевагу в отриманні інформації із мережі Інтернет, а тому відвідування занять в університеті не є таким уже і важливим аспектом здобуття освіти. На нашу думку, „провина” в такому недалекоглядному твердженні лежить не стільки і не тільки на тих, хто навчається, але і на тих, хто навчає. Педагог, який не володіє інформаційними технологіями або рівень володіння ними значно поступається рівню студентів, не може заслуговувати на повагу чи зацікавленість у середовищі тих, хто навчається, не користується у них авторитетом. Відповідно, під час проведення занять не відбувається ефективного спілкування між студентом та викладачем, а зворотній зв'язок у цьому випадку практично відсутній. Ще однією з причин, яка стає на перешкоді відкритому спілкуванню і діалогу між викладачем і студентами є та, що викладачі, особливо ті, які ще не мають достатнього досвіду роботи, „бояться” незручних запитань. Педагог, який працює із студентами, повинен постійно вдосконалюватися, оперативно відчувати ті чи інші ситуації, які можуть виникати під час процесу навчання. Для вирішення різноманітних ситуацій викладач повинен проявляти творчий підхід та вміння виходити з них, не порушуючи засад тактовності та моральності [2, с.142]. На цю особливість, зокрема, звертає свою увагу і М. Згуровський. Він зазначає, що в системі освіти нового суспільства, найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям ученого чи педагога, тобто його спроможності

шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми і гіпотези, вбачати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити розв'язок складних міждисциплінарних задач [6]. Незаперечним є той факт, що значна кількість викладачів ВНЗ є до певної міри некомпетентними, і, відчуваючи, що вони не в змозі належним чином відповісти на те чи інше запитання, закриваються в собі і, демонструючи зверхнє ставлення до студента, змушують його замовкнути, вважаючи, що цим вони проявили твердість і рішучість характеру. Однак така поведінка заздалегідь приречена на негативний результат – студент не отримує необхідні знання, а педагог так і не отримує визнання як особистість. Такий стан справ, на жаль, є характерним для навчального процесу в Україні.

Однією з головних особливостей сучасних комунікаційних процесів у сфері вищої освіти є стимулювання і підтримка активності студента (користувача). Виходячи із завдань, що ставляться перед ним, і проблемних ситуацій, він задає напрямок діалогу, який розвивається, підтримується і коректується педагогом [8, с.35]. Не менш актуальною проблемою української освіти є проблема розвитку освітнього середовища за допомогою Інтернет-технологій. У той час, як у світі дистанційна е-освіта вже реальність, в Україні це ще досить нерозвинене освітнє середовище, має місце недостатня компетенція користувачів – це незнання нових технологій і невміння працювати з комп'ютерною технікою, а часто навіть небажання вчитися новим можливостям, що відкриваються для людей [10]. Утвердження розуміння важливості та необхідності інформаційних технологій як одного з провідних інструментів професійного самоствердження особистості, а далі – конкурентоздатності держави, сьогодні має стати одним із пріоритетів у діяльності закладів вищої освіти України. Слід негайно посилити вимоги до якості учбово-методичної бази, забезпечення навчального процесу новими і сучасними засобами і методами пізнання, що пов'язані з передовими інформаційними технологіями; треба, нарешті, подбати про якість професорсько-викладацького складу. Як уже зазначалося, освіта в ідеалі повинна випереджати світові тенденції розвитку суспільства. Необхідно усвідомити, що сьогодні вища освіта – це не тільки ВНЗ в традиційному розумінні цього слова – з чітко визначеною структурою і планом навчального процесу, який може не змінюватися протягом десятка років. Ситуація складається таким чином, що дедалі більшої популярності набувають такі поняття як „освіта для дорослих” та „безперервна освіта”, адже зміни, що відбуваються в усіх сферах діяльності людини, потребують постійного оновлення знань. Сьогодні в суспільстві формується стійка тенденція до збільшення кількості студентів, які поєднують роботу з навчанням – для того, щоб впевнено почувати себе на ринку праці вони повинні постійно оновлювати свої знання. Людина стає схожою на комп'ютер, для успішної діяльності якого його потрібно постійно вдосконалювати та оновлювати програмне забезпечення. Безперервна освіта – це освіта, що проходить через все життя людини та охоплює формальні (школа, ВНЗ) та неформальні (освітні курси без сертифікації в традиційному розумінні цього слова) навчальні заклади. Саме тому сьогодні до традиційної формальної освіти в державних і недержавних навчальних закладах додаються такі види навчання як неформальна та корпоративна освіта [1, с.5]. Д.І.Дзвінчук у своїх працях з філософії освіти зазначає, що корпоративні університети є базою формування „глобальної вищої освіти”. Він вважає, що визначальна риса останньої – наднаціональний характер, спроба охопити одразу багато країн і формувати у працівників і клієнтів нове бачення процесу навчання і використання його результатів на сучасному ринку праці [3, с.223]. Особливої уваги, на його думку, заслуговує досвід США, зокрема у створенні нетрадиційних або так званих корпоративних університетів. Даний вид навчальних закладів пропонує не повноцінне академічне навчання, а фактично свого роду службу консультацій чи короткотермінового стажування. Однак особливість документа про таку освіту полягає у тому, що він цінується на рівні диплома середньостатистичного коледжу. Його „вага” значною мірою залежить від іміджу та реноме фірми, яка заснувала такий університет [3, с.220]. Загалом, система безперервної освіти характеризується переходом від системи управління ВНЗ до системи управління окремими програмами з відмовою від акредитації ВНЗ на користь акредитації навчальних програм, введенням так званої кредитно-модульної системи освітніх програм; створення незалежних центрів оцінки якості освіти. При переході до цієї системи студенти почнуть навчатися не за єдиним навчальним планом, а самі обиратимуть, які дисципліни вони вивчатимуть. Визначившись, вони набиратимуть ті кредити (залікові одиниці), які їх цікавлять, чи модулі (частини освітніх програм), причому отримають можливість робити це не в одному ВНЗ, а відразу в декількох. По завершенні кожного такого курсу студент отримує сертифікат, який підтверджує, що курс прослуханий. Якість отриманих таким чином знань буде підтверджуватися акредитацією кожного курсу, а також системою перевірок, які будуть організовуватися незалежними центрами оцінки якості освіти [1, с.5]. Безперечно, найбільш зручною формою організації навчального процесу для реалізації принципів безперервної освіти є дистанційна форма навчання. Слід зазначити, що такий принцип навчального процесу не є новим, але засоби та методи отримання освіти таким чином постійно вдосконалюються. Головною ж проблемою такої форми навчання є визнання відповідності дипломів та сертифікатів, що видаються по завершенні навчання, чинним стандартам освіти.

Серед кроків, які першочергово слід зробити Україні в розвитку освітньої сфери, необхідно виділити наступні:

– скасувати практику фінансування освіти за залишковим принципом – це дозволить підняти престиж працівників галузі та утримати „кращі уми” від виїзду за кордон;

– особливу увагу варто звернути на ті проекти, які передбачають організацію навчального процесу у ВНЗ з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних методів навчання;

– інтенсифікувати розвиток дистанційної е-освіти та продумати, яким чином на законодавчому рівні легалізувати дипломи та сертифікати віртуальних та дистанційних освітніх закладів?

– стимулювати тих працівників освіти, які у своїй діяльності віддають перевагу використанню новітніх інформаційних технологій, в тому числі для поповнення новими і цікавими науковими та методичними розробками загальнодоступних освітніх ресурсів у мережі Інтернет.

Висновки... Відповіді на всі ці запитання мають бути покладені в загальнодержавну концепцію розвитку системи освіти і науки України XXI століття, що передбачає такі дії :

1) баланс між рівнем освіт та можливістю працевлаштування за спеціальністю має бити таким, щоб людина з науковим ступенем, магістр за освітою, кваліфікований робітник в Україні мали заробітну плату, яка сумарна оплаті праці відповідного працівника на Заході;

2) розділити Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України на два;

3) ліквідувати поняття національного державного закладу;

4) кількість аспірантів, що вчаться на бюджетних місцях, має визначатися відповідно до необхідної кількості викладачів із науковим ступенем в даному ВНЗ ;

5) інновації в освіті повинні спонукати до зрівняння умов освітянської та наукової діяльності в Києві та регіонах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреев А. А. Некоторые особенности образования в информационном обществе / А. А. Андреев // Образовательные технологии. – 2009. – № 3. – С. 3–7.
2. Гривнак Б. Л. Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття / Б. Л. Гривнак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2010. – Вип. 42. – С. 138–145.
3. Дзвінчук Д. І. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : [моногр.] / Д. І. Дзвінчук. – К. : Вид-во Нічлава, 2006. – 484 с.
4. Дорогунцов С. Освітня сфера в інформаційному суспільстві / С. Дорогунцов, В. Куценко // Вісник НАН України. – 2002. – № 11.
5. Евзрезов Д. В. Глобализация, информационное общество и отечественное образование / Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 194–201.
6. Згуровський М. З. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу : <http://dt.ua/articles/32040>. – Назва з екрану.
7. Пишулин Н. П. Образование как философская проблема / Н. П. Пишулин // Философские науки. – 2005. – № 1. – С. 7–27.
8. Скородумова О. Б. Проблемы системы высшего образования в условиях вхождения в информационное общество / О. Б. Скородумова // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2009. – № 11. – С. 32 – 35.
9. Телетов О. С. Соціально-політичні аспекти економічного розвитку України (2008–2015) / О. С. Телетов // Механізм регулювання економіки. – 2008. – № 3. – С. 151–159.
10. Хомутов В. Україна – суспільство знань [Електронний ресурс] / В. Хомутов. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу : <http://baraban.me/obrazovanie-stati/ukra-na-susp-lstvo-znan/pdf.html/> – Назва з екрана.

Аннотация

Д.В.Костенко

Высшее образование в Украине в современном обществе: достижения, проблемы, перспективы

В статье рассматриваются достижения, проблемы и перспективы высшего образования в Украине в современном обществе.

Ключевые слова: *высшее образование, информационное общество, высшее учебное заведение.*

Summary

D.V.Kostenko

Higher Education in Ukraine in the Modern Society: Achievements, Problems, Perspectives

Achievements, problems and perspectives of higher education in the modern Ukrainian society are studied in the article.

Key words: *higher education, informational society, higher education establishment.*

Дата надходження статті: „30” березня 2012 р.

Формування естетичного ставлення до природи як необхідна складова екологічного виховання

В статті проаналізовано ефективність екологічного виховання за умови формування естетичного ставлення до природи. Розглядається важливість педагогічного впливу в процесі навчання і виховання на формування екологічної культури учнів та естетичне ставлення до природи.

Ключові слова: естетичне і екологічне виховання, ставлення до природи, екологічна культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасний масштаб екологічних змін створює реальну загрозу для життя людей. Екологічна криза сьогодення є свідченням не тільки високого рівня техногенного розвитку суспільства, але водночас і гіпертрофованого людського прагматизму, який поєднується з екологічним невіглаством. Екологічне виховання сьогодні не повинно обмежуватися виключно розширенням поінформованості учнів. Реальним постає той факт, що шкільна екологічна освіта повинна базуватися на реалізації психоемоційних властивостей людини: співпереживанні, співчутті, радості, любові, відчутті гармонії. За умови врахування специфіки виховного процесу екологічна освіта буде здійснюватися через екологічне виховання, орієнтоване на формування екологічної культури учнів та естетичного ставлення до природи. В умовах сьогодення екологічна культура є запорукою розвитку і збереження людини та суспільства в цілому, необхідним елементом відродження держави. Саме тому формування екологічної культури людини, гармонії її стосунків із природою є пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті [1], Концепції екологічної освіти України [2], Закону України „Про загальну середню освіту” [3]. Сучасні проблеми взаємодії суспільства й природи поставили ряд нових завдань перед школою. Необхідно реально допомогти так підготувати покоління, яке навчається в школі, щоб подолати наслідки негативних впливів на навколишнє середовище й оптимізувати їх надалі.

Аналіз досліджень і публікацій... За останні роки зростає увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування ставлення до дійсності, засобу етичного і розумового виховання, тобто як засобу формування всесторонньорозвиненої, духовно багаті особистості.

Перші дослідження проблем організації естетичного навчання і виховання в навчальних закладах України з'явилися в середині XIX – на початку XX ст. у працях таких українських педагогів, як О.Духнович, М.Пирогов, П.Тимошенко, К.Ушинський та ін. Творцями змістовних систем естетичного виховання молоді були А.Макаренко, В.Сухомлинський. Формуванню естетичної культури особистості в шкільному віці приділяли увагу І.Зязюн, Л.Коваль, А. Комарова, Л.Акулова, Н.Бутенко, Є.Лановенко, Ю.Крупник, І.Регейло та ін. Вони зазначали, що відчуття краси природи, оточуючих людей, речей створює в дитини особливі емоційно психічні стани, породжує безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси. Навчити бачити прекрасне навкруги себе, в навколишній дійсності, покликана система естетичного виховання.

Проблему дбайливого ставлення до природи розглядав у колі народного виховання І.Деркачов. „Надзвичайно актуальним є його розуміння значимості природи як умови і джерела духовно-естетичного виховання особистості, спрямованого на формування у дітей розвиненої естетичної свідомості, художнього смаку, здатності сприймати, творити і цінувати в природі прекрасне, поводитися культурно, гечно і достойно з урахуванням природних наслідків” [4, с.138].

Те, що свідоме естетичне ставлення до навколишнього середовища формується в учнів в процесі його поліпшення своєю працею, зазначав у своїх творах В.Сухомлинський. Він проводив „уроки мислення на природі” та писав: „Виховує кожна хвилина життя, кожен куточок землі, кожна людина, з якою особистість, що формується, інколи стикається ніби випадково, мимохідь... Обговорювати багатогранні виховні вимоги навколишнього світу – в цьому і полягає організаційна, виховна роль школи, педагога” [5, с.28-46]. Сучасні дослідники теж наголошують на важливій ролі природи в екологічному вихованні, зокрема Є.Силко вказує, що потрібно, щоб учні безпосередньо спілкувалися з природою, опановували навички правильної поведінки в оточуючому середовищі, поєднували навчальну, трудову, громадську діяльність, пов'язані з благоустроєм довкілля [6, с.43]. Проблема посилення екологічного навчання й виховання висвітлювалася у працях вітчизняних науковців і педагогів (Л.Білик, Т.Вайда, М.Дробноход, Н.Єфименко, С.Іващенко, В.Крисаченко, М.Колесник, І.Костицька, С.Лебідь, Н.Лисенко, Л.Лук'янова, Г.Марченко, О.Мітрясова, Н.Назарук, Р.Науменко,

Л.Немець, Т.Нінова, Н.Негруца, О.Плахотнік, Л.Різник, С.Сапожніков, С.Совгіра, В.Скутіна, А.Степанюк, В.Танська, І.Удовиченко, С.Шмалей, М.Швед, В.Червонецький), особлива увага звертається на формування мотивів дбайливого ставлення учнів до природи (Т.Баранова, Н.Ігнатовська, Л.Клімова, О.Колонькова, Г.Кондратенко, О.Крюкова, О.Лазебна, В.Маршицька, Д.Попова, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, М.Роганова, А.Степанюк, Г.Тарасенко).

Формування цілей статті... Метою статті є висвітлення актуальності формування естетичного ставлення до природи як необхідної складової екологічного виховання.

Виклад основного матеріалу... На основі розробки наукових уявлень і узагальнення передового досвіду склалася характеристика естетичного виховання в сучасній загальноосвітній школі, як цілеспрямованого процесу формування творчо активної особистості, здатної з позицій доступного їй розуміння ідеалу сприймати і оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві, підготовленої до того, щоб жити, творити за законами краси [7]. Таке визначення достатньо повно відповідає і завданням формування розвиненого естетичного ставлення до природи як необхідного елементу загальної, естетичної і екологічної культури сучасної людини. В умовах впливу різних навколишніх умов на свідомість учня його формування багато в чому залежить саме від цілеспрямованих дій педагога. Тут знаходять застосування різноманітні прийоми і методи педагогічної роботи, розкриття сенсу практичної діяльності, бесіди і лекції про працю на природі, роз'яснення обов'язку і прийоми переконання в необхідності особистої турботи про все середовище, вимоги до поведінки і залучення до художньої творчості, заохочення й покарання, змагання та особистий приклад педагога.

Іншою об'єктивною передумовою виступає ставлення суспільства до природи, що впливає на позиції учнів. Пізнання досвіду суспільства не тільки розширює знання, але і збагачує використання економічних та морально-естетичних оцінок навколишнього середовища. Осмислюючи його матеріальну і духовну цінність, учні глибше усвідомлюють необхідність піклуватися про його збереження.

Третя передумова формування естетичного ставлення учнів до природи – це процес виховання і навчання, в ході якого вони опановують суспільно-цінне ставлення і дії. Формування в учнів позитивного ставлення до навколишнього середовища є цілеспрямованим процесом. Від вчителів багато в чому залежить планування і організація суспільно корисних дій. Вони допомагають учням опановувати колективні форми діяльності серед природи, виробити продумані позиції у стосунках із середовищем, втілити турботу про неї в конкретні справи.

Серед суб'єктивних передумов формування естетичного ставлення учнів до навколишнього середовища необхідно виділити здатність її сприйняття, переживання та осмислення; зацікавленість в пізнанні, перетворенні і підтримці середовища в оптимальному стані; готовність свідомо реалізувати у взаємодії із зовнішнім світом громадські та особисті цілі і таким чином задовольняти свої потреби і прагнення.

Особливу роль у взаємодії учнів з природою відіграє їх індивідуальна вибірковість свідомих зв'язків із зовнішнім світом. У діяльності, спрямованій на охорону навколишнього середовища, одного цікавить зміст, іншого – форма, третього – знаряддя праці. Частина дітей захоплена життям лісу, інша частина – можливістю побути в лісі з товаришами. Надзвичайно різноманітні пізнавальні і практичні інтереси, естетичні смаки і почуття, індивідуальні оцінки різних явищ природи і людських дій.

Є відмінності у ставленні до природи у сільських і міських учнів. Не всі однаково усвідомлюють, який вплив природи на їх почуття, думки, ставлення до людей. Відзначається, що в сім'ях з меншим рівнем освіти батьків діти ставляться до природи більш прагматично. Зростання освіченості батьків сприяє встановленню у дітей багатих духовних зв'язків із середовищем. Ці дані показують, що в педагогічній роботі слід враховувати вплив різноманітних соціальних факторів на ставлення до навколишнього середовища.

Під керівництвом педагогів формуються навички раціонального природокористування. Організовані дії, спрямовані на захист природи, повинні допомогти учням зрозуміти естетичні цінності природних явищ. Осягнення краси навколишнього середовища настільки ж закономірно має породжувати прагнення охороняти його, готовність до відповідних практичних дій.

Досвід показує, що сформувані в учнів естетичне ставлення до природи може вчитель, якого захоплює благородне завдання охорони середовища, який відчуває постійний інтерес до краси, новизни, динамізму навколишнього світу. Розвиваючи засобами природи духовний світ учнів, він в той же час загартовує дітей фізично, формує їх волю і характер, виховує колективізм і патріотизм майбутніх дбайливих господарів рідної землі, чим більш уважливіше відноситься до природи сам вчитель, тим більш свідомими і відповідальними у ставленні до неї будуть його вихованці. Школа відчуває потребу в педагогові-універсалаві, який глибоко знає не тільки свій предмет, але і загальні закономірності виховання ставлення до природи і людей. Діяльність учнів, яка організована вчителями, породжує і розвиває особисті враження і відчуття, переконання й інтереси.

Навчившись спостерігати за красою навколишнього середовища в процесі праці і усвідомивши можливість творити з його допомогою красу навколо себе, учень інакше сприймає навколишнє середовище. Тому прогулянки та інші види діяльності краще розкривають перед ним красу природи.

Відображення в свідомості природних явищ виникає в діяльності. Однак воно відбувається не автоматично, а під впливом її цілей і завдань, інструкцій вчителів і вихователів. Необхідно чітко планувати завдання по сприйняттю і осмисленню оточуючих ландшафтів. Діяльність характеризується особливим змістом і своєрідними формами. Вона є системою взаємопов'язаних справ, сукупністю різних дій і прийомів (операцій). Ці справи, дії і прийоми мають певну структуру, яка обумовлена зовнішніми, зокрема природними об'єктами, а також особистими інтересами учнів і навчанням в поєднанні з вихованням. У структурі діяльності окремого учня, як і класу в цілому, поєднуються стійкі (постійні, які часто повторюються) і нестійкі справи і дії. Співвідношення тих і інших піддається педагогічному контролю і регулюванню. Педагогічне керівництво однаково впливає на вибір і чергування у взаємозв'язках учнів з природою справ різних видів різної якісної визначеності.

Не всяка діяльність здатна прямо виявити естетичні властивості природи для школярів. Щоб навчитися оцінювати красу форм рослин, граціозність тварин, контрасти кольору і світла, симетрію явищ, гармонію звуків, властивості простору і часу, треба брати участь у їх пізнанні як чуттєвому, так і абстрактно-логічному. А це означає, що вчителі повинні залучати учнів до спостереження за властивостями ландшафтів, організовувати вправи, які розвивають слухове і зорове сприйняття, вміння аналізувати та узагальнювати власні враження та оцінки.

Завдання вчителя, який формує естетичне ставлення до природи у своїх вихованців, полягає насамперед у тому, щоб націлити учнів на зустріч з красою і організувати відповідну пізнавальну діяльність. Потрібно розробити систему естетико-пізнавальних завдань і вправ, організувати низку естетично виховуючих ситуацій, які спонукають учнів сприймати, осмислювати, оцінювати об'єкти, які пізнаються, як красиві, виразні і т.д. На перший план у пізнанні слід висунути естетичні властивості середовища, щоб пробудити ставлення саме до них.

Одночасно потрібно глибше продумувати можливості педагогічного впливу на естетичні відчуття, почуття і думки учнів через ті види діяльності, які пов'язані найбільше з пізнанням, виявленням споживчих (більшою мірою, ніж естетичних) властивостей середовища, наприклад, різні промисли (збір ягід, грибів, риболовля та ін.), збір матеріалів для шкільних колекцій, експедиції з пошуку місцевих будматеріалів, догляд за птахами, водоймами, лісом і т.д. Щоб виявити естетичні властивості явищ природи в такій діяльності, треба зробити складовою частиною кожної окремої справи ознайомлення з ними. Інакше кажучи, у діяльності будь-якого виду має здійснюватися педагогічний підхід. Він забезпечує спільність діяльності, а також єдність ідейно-морального, трудового, естетичного, фізичного виховання.

Таким чином, при вихованні естетичного ставлення до природи в різноманітній діяльності перед вчителем постає двоєдине завдання. З одного боку, необхідно організувати специфічну діяльність, яка безпосередньо відкриває учням красу природи. З іншого – потрібно зуміти з'єднати з пізнанням естетичних властивостей середовища будь-яку діяльність, у тому числі і таку, яка в силу своєї специфіки формує інше ставлення до зовнішнього світу. Наприклад, для формування вміння сприймати красу природи важливо, щоб пізнавальні завдання ставилися досить часто. Педагогічні ситуації, які стимулюють естетичне сприйняття природи, необхідно створювати регулярно. У їх вирішенні повинні брати участь всі учні кожного класу, всіх вікових груп.

Чим молодші учні, тим більша роль у таких ситуаціях належить ігровим елементам. У підлітковому віці на перший план виступає дослідницька, пошукова, краєзнавча, спортивна діяльність. У старшокласників провідна роль належить праці, вивченню науки і мистецтва. Різноманітна художня творчість має охоплювати всіх учнів шкільного віку.

В різному віці учні по-різному оцінюють значення одних і тих же справ для своїх зв'язків із природою. Залежно від таких оцінок змінюються їх захоплення, відбувається перехід від одних справ до інших, виникає інтерес до явищ, які раніше не заслуговували особливої уваги.

У середньому шкільному віці учні воліють займатися такими справами як посадка дерев і чагарників, беруть участь в екскурсіях, туристичних походах. Престижні освоєння місцевого рельєфу, вивчення тварин, рослин, риболовля. Менш цінуються участь в охороні природи, догляд за деревами, прибирання територій, замальовки явищ природи, збір лікарських рослин.

Ще нижче стоять оцінки спостережень за явищами природи, прогулянка парком, а також догляд за домашніми рибками. Тут естетичне ставлення підлітків до природи виявляє свою нерозвиненість.

У старшому віці на перший план як емоційно значущі дії виступають милування природою, охорона дерев, робота в саду і на городі, відпочинок; духовні форми діяльності (роздуми про життя, читання віршів, спів); збір грибів, догляд за тваринами. Багато в чому така градація пов'язана з особливостями психофізичного розвитку підлітків та юнацтва. Педагог покликаний перебудувати і

підвищувати рівень соціально значущих ціннісних установок. Треба знати, за що і як учні цінують практичні справи, чим вони займаються більше, а чим менш охоче.

У перевагах одних справ над іншими, як і в оцінках краси природних явищ, вибірково проявляється внутрішня позиція учнів, крізь неї переломлюються будь-які педагогічні впливи на ставлення до природи і відображаються в свідомості і поведінці відповідно до її змісту. Зрозуміло, що результати естетичного виховання успішніші, коли воно тісно пов'язане не тільки з суспільно важливою, але і з бажаною учням діяльністю і тим самим – з їх вибілковими, свідомими, індивідуальними зв'язками з природою.

Естетичне ставлення до природи виникає і розвивається в діяльності, яку визначає вчитель. На дії, які формують це ставлення, впливають зміст і форма, завдання вчителів, можливість їх творчого виконання, принцип колективізму.

Прийоми непрямого впливу педагогів на діяльність не сприяють зосередженню уваги всіх учнів на естетичних властивостях природи. Частина учнів, менш сприйнятливих до краси, нерідко виявляють при цьому інтерес до випадкових явищ, деякі приділяють увагу лише тому, що саме впадає в очі і мало вдивляються в деталі, ознаки і властивості явищ. Подібні прийоми недостатньо орієнтують на виділення головних, істотних ознак, що дозволяють оцінити явище як красиве або потворне.

Важлива стимулююча роль змагання пошуку для пізнання краси природи. Пізнавальне завдання, що орієнтує на пошук незвичайних явищ, перетворює красу природи в одне з найбільш привабливих явищ. Не задовольняючись загальним знанням, що навколо є краса, учні оволодівають умінням знаходити її в різних природних умовах. Активізуються колективні прагнення до здобуття новизни явищ, їх краси, посилюється обмін знаннями, уміннями, переживаннями.

Не тільки естетичне сприйняття природи, але і природозахисні прагнення і дії виникають не автоматично. Формування тих і інших вимагає спеціальної педагогічної роботи, тому завдання відкрити красу в природі, які вчитель ставить перед учнями, повинні бути нерозривно пов'язані з практичними завданнями праці та охорони природи, і навпаки. Процеси естетичного виховання та природоохоронного ставлення учнів вимагають комплексного підходу.

Два шляхи комплексного виховання названих стосунків: від естетичного пізнання до практики (до праці та охорони середовища) і від практики до пізнання – можливі в будь-якій школі.

Вчителю літератури, співу та малювання швидше і легше сформулювати дбайливе ставлення учнів до природи, опираючись спочатку на надбання мистецтва. Учні з великим інтересом пишуть твори про літературні пейзажі, про твори живопису і музики, які відображають природу. Під керівництвом вчителів образотворчого мистецтва вони із задоволенням організують екскурсії, щоб замалювати пам'ятки з натури. Захоплюючим для учнів є і знайомство зі світом музики, яка відтворює образи природи.

Для вчителів природничо-математичних предметів найбільш ефективним комплексним підходом до формування естетичного ставлення до природи є шлях від навчання основам наук до організації безпосередньої взаємодії учнів з природою в пізнанні і праці, а потім до встановлення зв'язків між природою і мистецтвом, громадськими та особистими стосунками їх з навколишнім середовищем.

Висновки... Таким чином, впливи різних шляхів, які використовують вчителі різних спеціальностей, виховуючи естетичне ставлення учнів до природи, можуть стати рівноцінними при дотриманні певних педагогічних умов: об'єднання пізнання, ставлення і охорони середовища; взаємне доповнення естетичної, трудової і природоохоронної діяльності або їх взаємопроникнення в ході формування ставлення до природи; диференційований підхід до побудови систем практичних справ, пов'язаних з кожним навчальним предметом і віковою групою учнів; посилення уваги педагогів до формування зв'язків і внутрішніх залежностей один від одного різних справ, напрямків діяльності, традиційних і нових форм взаємодії з природним середовищем.

Тут педагог може широко використовувати масові форми і методи пропаганди естетичної цінності природи та необхідності її охорони. Це лекції, бесіди, розповіді, пояснення, читацькі конференції. Дієві і прийоми виховання на прикладі, заохочення. У колективі легко і традиційно проводяться змагання та конкурси, виставки, художні гуртки, вечори і свята, присвячені турботі про природу.

Вчителі виступають при цьому як консультанти і порадики. Приклад педагогів активно впливає на свідомість і поведінку учнів, на їхнє ставлення до природи і один до одного.

Формами педагогічного керівництва індивідуальної діяльності можуть стати систематичні консультації з домашньої праці (догляд за садом, квітами, тваринами, рибками, птахами), виставки знахідок і виробів з природних матеріалів. Доречні рекомендації режиму ігор і відпочинку серед природи, ознайомлення учнів з правилами промислової діяльності та догляду за природою, законодавством. На бесіди можна запрошувати художників, поетів, письменників, мисливців, рибалок, лісничих, юристів і т.д.

Правильно організований педагогічний процес сприятиме ефективному формуванню естетичного ставлення до природи, турботи учнів про збереження її краси. Це створює найкращі умови для

вирішення завдань всебічного гармонійного розвитку особистості в процесі взаємодії з природним середовищем і вимагатиме від педагогів пошуків нових шляхів, форм та методів для ефективного вирішення даної проблеми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 287 с.
2. Концепція екологічної освіти України // Директор школи. – 2002. – № 16. – Квітень.
3. Закон України „Про загальну середню освіту” // Голос України. – 1999. – 23 червня.
4. Мироненко В. В. Методичні аспекти виховання дбайливого ставлення до природи у педагогічній спадщині І. П. Деркачова (1834 – 1916) / В. В. Мироненко // Горизонты образования. – 2011 – № 2. – С. 137–139.
5. Сухомлинський В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 2.
6. Силко Є. М. Ідея єдності людини і природи як основа екологічного виховання школярів / Є. М. Силко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. Київ. – 2009. – № 3 (64)
7. Естетичне виховання учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14495/>

Анотація

Г.И.Котлярчук

Формирование эстетического отношения к природе как необходимая составляющая экологического воспитания

В статье проанализирована эффективность экологического воспитания при условии формирования эстетического отношения к природе. Рассматривается важность педагогического влияния в процессе учебы и воспитания на формирование экологической культуры учеников и эстетичное отношение к природе.

Ключевые слова: эстетичное и экологическое воспитание, отношение к природе, экологическая культура.

Summary

H.I.Kotlyarchuk

Formation of Aesthetical Attitude to Nature as Necessary Part of Ecological Education

The effectiveness of ecological education under the condition of formation of aesthetical attitude to nature is analyzed in the article. The importance of pedagogical influence in the process of study and upbringing onto the formation of ecological culture of pupils, and aesthetical attitude to nature is studied.

Key words: esthetic and ecological education, attitude to nature, ecological culture.

Дата надходження статті: „26” березня 2012 р.

УДК 37.033 „19”

Н.С.КРАВЕЦЬ,

асистент

(м.Івано-Франківськ)

Педагогічні умови використання здобутків екологічного виховання останніх років

XX сторіччя в сучасних умовах

У статті проаналізовано здобутки педагогів з екологічного виховання 6-7 річних дітей в сучасних умовах останніх років XX сторіччя.

Ключові слова: педагогічні умови, екологічне виховання, дошкільна освіта, екологічне спрямування.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Специфіка екологічного виховання в сучасних ДНЗ України полягає в тому, що успішне вирішення його проблем не вичерпується доробком лише сучасної дошкільної педагогіки та суміжних з нею наук про дитину. Взаємовплив, взаємопроникнення, взаємозалежність фактично кожного завдання та шляхів його розв'язання сьогодні простежується у контексті з практикою діяльності вихователів за всі роки з часу актуалізації екологічного виховання як проблеми педагогічної. Сучасна дошкільна освіта покликана не лише формувати сучасні знання, вміння й навички, а й повинна творчо використовувати досвід минулих років, не бути осторонь нього, а, навпаки, адекватно реагувати на здобутки і, зберігаючи їхню неповторність й оригінальність, сприяти пошукам шляхів їхнього втілення у діяльність екологічного спрямування.

Формулювання цілей статті... **Мета** – проаналізувати доробок педагогів кінця XX сторіччя з екологічного виховання 6–7 річних дітей і охарактеризувати умови його перенесення в роботу з сучасними вихованцями.

В останнє десятиріччя українські вчені активно досліджують проблему екологічного виховання дітей відповідно до нових інтеграційних підходів, які вирізняють дошкільну освіту XXI століття. Особливо ці питання актуалізуються в умовах реалізації нової програми „Я у світі” й формування екологічної компетенції дітей до початку їхнього систематичного навчання в школі [1, 2]. Наші наукові погляди не лише суголосні з дослідниками проблеми екологічного виховання (Н.Горопаха, Н.Лисенко, З.Плохій, Г.Тарасенко), а й передбачають детальне вивчення доробку теоретиків і практиків останніх десятиріч XX століття задля того, щоб творчо його використати в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу... Теоретичний аналіз педагогічного процесу з 6–7 річками в контексті їх екологічного виховання дозволяє констатувати, що на сьогодні сформувалися і є чинними два підходи до роботи з дітьми цього віку: I-й – у ДНЗ; II – у ЗОШ I ступеня. Обидва перебувають у полі зору дослідників, які вивчають у т. ч. й екопроблематику, обумовлюючи її актуальність екологічною ситуацією не лише на планеті загалом, а у певних районах нашої країни, зокрема. Отож оригінальні підходи до екологічного виховання в минулі роки розглядаємо важливими для запозичення.

Так, важливою умовою для успішного перебігу процесів ознайомлення дітей з природою та екологічного виховання у руслі їхніх завдань можемо назвати прилучення кожної дитини до пізнавальної діяльності з урізноманітненням ролей, які щораз покладаються на кожного учасника й змінюються відповідно до її означеної мети. Отож, кожна дитина має можливість бути причетною до пізнавальних дій, випробувати у них свої можливості, а також перенести їх у різні ситуації й ролі. Таким чином, педагог планує не лише збільшення обсягу пізнавальної інформації для опанування дітьми, а й ускладнення їхньої участі в діяльності, ініціюючи в такий спосіб самостійність, активність, репродуктивно-творчу і, зрештою, творчу діяльність кожного вихованця.

До низки важливих умов, які були вдало апробовані в дошкільних закладах досліджуваних років, нами віднесено й практикування цікавих, неординарних форм організації пізнавальної діяльності. У віковому періоді дітей, яких ми обрали для дослідження, водночас з навчанням важливе посідає місце гра. Отож, з метою якомога активнішого прилучення дітей до складної інтелектуальної діяльності й у сучасних дошкільних навчальних закладах розпочинали роботу з ігрових і розважальних форм взаємодії з дітьми. Відтак, сформований інтерес спрямовували на стимулювання активності в діяльності, опанування інформацією й самостійні пошуки її джерел тощо. Попри все, такі нетрадиційні форми зосереджували на створенні позитивного емоційного настрою, ініціювання бажання брати активну участь у природоохоронних заходах у межах ДНЗ.

Оскільки методикою творчого використання доробку досліджуваних років передбачали комплексно-системне планування тем, у пізнавальній і практичній діяльності з метою доведення його ефективності у доборі змісту навчання і виховання, дітей об'єднували у дві великі групи. Ними стала функціональна та проблемна групи, робота з якими уможлиблювала впровадження не лише складеної нами програми дослідження, а й формування мисленнєвої діяльності сукупно з усіма психічними процесами кожного вихованця.

Повний акт інтерпретацій дій педагога послідовно охоплював низку певних фаз. Це такі: формування орієнтовної основи (підстави) дій; дії матеріальні; голосна мова; тиха мова і розумова дія (дії).

Стрижневим розглядали принцип природовідповідності, тобто дотримання і максимальне урахування психофізичних та індивідуальних пізнавальних можливостей кожного вихованця. Цей принцип попередньо впливав на добір методів і засобів, за допомогою яких діти пізнавали зміст, який ми передбачали на певному рівні навчання. Можемо без застережень сказати, що питання – як вчити і як виховувати – становить для сучасного етапу розвитку дошкільної дидактики, як і початкової школи та їх виховного процесу загалом основну проблему. Окрім певної різниці в конкретних розв'язках її окремих аспектів, які існували в досліджуваній період і є актуальними для нас, визнавалась і визнається основоположна ідея щодо їх подібності. Адже і тодішні педагоги, і сучасні беруть за основу спільні погляди на розвиток психіки дитини в сенситивному періоді, а також підходи до факторів впливу на нього.

У цьому аспекті вирішальне значення належить пізнавальним процесам, а саме – мисленню та натуральній, спонтанній схильності дітей до інших видів розумових дій. Передусім, дитину й надалі варто розглядати як істоту біосоціальну, діяльну, яка в умовах активного пізнання опановує оточуючим світом, в т. ч. природним довкіллям. По цьому варто й сьогодні спиратися на думку, яку чітко виразив Г.Доман, стверджуючи, що мислення є інструментом дії, а дія – процесом активного пристосування до середовища, причому, ані мислення, ані дія не обумовлюють перетворення реальності, а лише адаптують особу до певних умов. У повному акті мислення, пов'язаного з дією, дослідник визначив низку ступенів, які, на думку вченого, мають вплив на методи навчання і сприяють доведенню доцільності їх застосування [3].

Домагаючись різностороннього розвитку особистості шляхом екологічного виховання, мету творчого використання доробку означених років убачаємо в унеможливленні односторонності виховання і забезпеченні багатогранності його впливу на сукупність показників розвитку кожного вихованця. Загалом, це не виключає окреслення у виховному процесі не лише прикінцевої, а й вузькоспеціальної мети, якій вже відводили, і якій ми відводимо окремі функції впливу на певні сфери особистості або на їхні окремі показники, скажімо – екологодоцільна поведінка.

Експериментальне доведення доцільності впровадження доробку в сучасну практику екологічного виховання свідчить, що все ж слід уникати односторонності у визначенні виховної мети щодо розвитку

спеціально означених якостей дітей. Скажімо, підтвердились наші очікування від апробованої системи роботи, в якій було поєднано теорію з практикою і що ми простежували в основних ознаках розвитку дітей в кожній конкретній ситуації. Так, аналіз одержаних результатів з опертям на положення теорії пізнавальної, психологічної і дидактичної основ системи навчання дає підстави вважати, що синтез теорії й практики не є механічним поєднанням двох окремих систем, натомість це є їх новою якістю, в якій виражено не лише адекватне розуміння цілості складників процесу пізнання, а й презентацію нових підходів до організації педагогічного процесу в початкових ланках освіти.

Результати аналізу прикладів перебігу розумової і практичної взаємодії дітей з довкіллям на її трьох рівнях (конкретний, моральний і структурний) увиразнили своєрідність функціонування методів навчання. Зрозуміло, що її значною мірою обумовлювало використання різноманітних дидактичних матеріалів, все ж вони викликали стимуляційні й корегуючі дії, сприяли індивідуалізації виховних впливів педагога на кожну дитину, також посилювали позитивний вплив на всю групу дітей.

Названі методи трактуємо як методи активізації діяльності дітей, враховуючи той факт, що складність і багатогранність екологічного виховання вимагають не лише диференційованих форм, а й відповідного добору методів праці з вихованцями. З-поміж таких форм, які апробовано роками, виділяємо спілкування з дітьми на природничу тематику відповідно до обставин. Отож і різні й принагідні ситуації посідали в спілкуванні досить важливе місце не лише дотично до екологічного виховання, а й для розвитку та навчання дітей загалом [4].

Оскільки реалізація обраних нами тем передбачала комплексне застосування методів роботи, то ж для зручності ми виокремили їх у такі умовні групи. Це:

- дійові (елементарний аналіз, самостійне дослідництво, синтез, керування власною діяльністю, диференціювання завдань, моделювання і вправлення дотично до теми);
- словесні (пояснення-інструкції, спілкування, запитання, повторення, бесіди, метод живого слова, розповіді, дилемні ситуації, логічні завдання);
- оглядові або перцептивні (показ, особистий приклад).

У педагогічному процесі з сучасними дітьми означеного віку застосовуються, здебільшого, дієві методи з опертям на їхню активність у діяльності, а також стимулюють і перцептивні та словесні методи впливу на підопічних.

Діяльність і контактування зі світом природи водночас уможлиблює позитивні переживання дітей, стимулює засвоєння ними знань різного змісту шляхом їх різноаспектного сприймання, а особливо за допомогою кінетичних виражень і дотику, що якнайширше можна впроваджувати в дослідницьку діяльність.

У цьому віці діти вирізняються високою сенсорною вразливістю, а за умови здійснення різних розумових полісенсорних спостережень, що позитивно впливають на їх загальний розвиток, сенсорні (перцептивні) методи є особливо важливими в екологічних дослідках і ситуаціях.

У низці означених методів важливе місце і сьогодні слід відводити слову, яке збуджує пізнавальні та емоційні переживання, інформує дітей, впорядковує попередньо опановані відомості. Отже, мову розглядаємо як своєрідний засіб розуміння дітьми об'єктів і явищ природи за допомогою символів, які не лише безпосередньо інформують про них, а також і про відносини, що існують між ними. Поняття і їхній зміст, який подаємо дітям словесно, вони засвоюють настільки, наскільки є опертими на зміст своїх безпосередніх спостережень і сформованих уявлень упродовж еколого-дослідницької діяльності.

У відносинах між однолітками мова виконує також імпресивну функцію, яка увиразнюється під впливом учинків інших. Її виконує і слово педагога, здебільшого, в аспекті соціально-морального виховання, коли воно спрямоване на керівництво вчинками дітей, їхньою поведінкою загалом. Так вплив слова доцільно поєднувати і з суспільним досвідом дітей, їх конкретними життєвими ситуаціями, уникаючи при цьому загрози вербалізму, який є особливо небезпечним для екологічного виховання в сенситивному періоді. Поза тим, педагог вдається і до засобів живого слова, особливо коли переказує твори, інспірує експресію, спирається на дитячий народний фольклор і приклади народного природокористування у всіх його жанрах: від загадок і віршів – до легенд і бувальщин.

Культурі слова, як і в досліджуваній період, сьогодні слід відводити чимале місце і в щоденному житті дітей, адже вона концентрує їхню увагу, регулює перебіг різних занять поза спеціально організованими. Отож, у сучасний процес керівництва екологодоцільною діяльністю аналогічно вплетено словесні методи, які є неподільними з безпосередніми спостереженнями і досвідом кожного вихованця, зміцнені показом, розгляданням картин, особистим прикладом педагога тощо. Відтак, вони сприяли і сьогодні сприяють одержанню очікуваних результатів у педагогічному процесі.

Зі словесних методів особливий методичний вплив чинили такі:

- розмови, читання оповідань, загадування загадок на розвиток пізнавальних процесів і розширення обсягу відомостей; вивчення напам'ять віршів, текстів, простих цифрових даних тощо;
- пояснення інструкцій, які сприяли набуттю дітьми доступних умінь, рухової спритності, пізнавально-дослідних навичок і постановки різних завдань;

– способи міжособистісного порозуміння, як вплив на вчинки дітей шляхом звернення до їх розуму, вираження схвалення (заперечення), нагадування, пояснення, переконання, навіювання у формі спонуки чи заборони;

– методи живого слова, які збуджували почуття та пізнавальні інтереси, впливали на уяву і мотивації дитини і слугували, передусім, переказуванню літературних творів.

Таким чином, керуючи діяльністю задля розвитку мислення дітей та всіх життєвоважливих психічних процесів, уможлиблювали одночасне засвоєння ними відомостей унаслідок власного пошуку, який вів їх до різних відкриттів, ставив перед ними завдання у формі логічних і пошукових проблем, збагачуючи світ переживань і цінностей. В методи вплітали елементи забав та інших емоційних компонентів. Відтак, ігрові й емоційно-чуттєві мотиви схилили кожную дитину до зусиль, а наслідком їх подолання ставало відповідне навчання і досягнення відповідності власного прогресу до ustalених рекомендацій педагога.

Пізнавальний зміст діти завжди помічають у контексті зі своїми відчуттями і уявою. Відтак вони надають йому змістові цінності, які залежать також і від їхнього емоційного ставлення. Поведінка педагога в таких ситуаціях змінює мотивацію опанування дітьми новими вміннями, пробуджує цікавість до знань лише за умови, якщо вона оперта на методи, притаманні роботі над певною темою чи їхнім комплексом.

Отже, як і в минулі десятиріччя, педагогу слід добирати методи взаємодії з дітьми із урахуванням специфіки кожної теми. Таким чином, кожен змушений шукати оптимальні методи, які були б здатні забезпечити найкращі наслідки. В такий спосіб внеском особистого досвіду педагога досліджуваних років збагачували доробок, а в сучасних умовах нагромаджені знання слід розглядати основою для дослідно-експериментальної та щоденної роботи з дітьми. Напрацьовані десятиліттями методи були зорієнтовані на пізнання, планування та взаємодію чи співпрацю з вихованцями.

Основними з-поміж них, що забезпечували реалізацію комплексно-системних тем дотично до перманентності розвитку кожної дитини, були дійові методи: кожен займався окресленими діями, опановував конкретними знаннями і вміннями, емоційно-мотиваційними позиціями, а, відтак, сам змінювався і розвивався. Завдання сучасного педагога полягає в спонуканні до ініціативності кожної дитини шляхом інспірування підтримки, а часом і модифікації функцій. Доцільним є і організація таких умов, щоб означені функції відповідали логіці методичних настанов і забезпечували очікувану ефективність. Отже, педагог повинен спиратися на зацікавлення дітей конкретними екологічними проблемами, які можуть стати суттєвим приводом для їхньої пошуково-дослідницької діяльності, ініціювати й підтримувати активність на тривалий час. Насамперед, це захоплення дітей та їх спонукання до вирішення найважливішої проблеми пошуку, яка передбачає пізнавальні дії різної складності.

Дійові методи загалом вирізняються чималим навантаженням на дітей і передбачають активність кожного. Коли ж педагог моделює реальні ситуації, які будуть для вихованця очевидним стимулом і вимагатимуть відповідних дій, тоді вони зворотно ведуть до очікуваних змін у їхньому розвитку загалом, а не лише в екологічному вихованні. Завдання для дітей, які визначає педагог узагальнено чи детально, залежно від змісту очікуваного результату, способів пізнання конкретних предметів у певній ситуації й у змодельованих умовах, ініціює пошуки ними самостійних підходів і формування основних узагальнень, що позитивно впливає на екологічну свідомість.

Плануючи дидактико-виховну спрямованість заходів з екологічним змістом і у вільний час, педагог передбачає різні види діяльності дітей, логічно відбирає такі їхні форми, які можна зреалізувати й іншими методами, а не лише дійовими. Під час занять, організованих із використанням дійових методів педагог користується розмовами, відповідями, живим словом, спостереженнями, показом тощо. Дітям по цьому створює можливість спостерігати за оточенням, що надає багаті враження, уможлиблює пізнання конкретних предметів і явищ, їхнє порівняння. Ці спостереження та набута інформація є підставою для проведення цікавих розмов, рушієм для забав та ін. У сучасній початковій школі за умови застосування системних тем, які вимагають багатостороннього змісту, зумовлюються очікувані результати, активно реалізуються різносторонні завдання, а також застосовуються адекватні до них методи.

У своїй роботі наші попередники спиралися на ідею творця методу „центрів зацікавлень” – О.Декролі, який прагнув підготувати дітей до „життя через життя”, шляхом їх пристосування до природного і суспільного довкілля. По цьому точкою відліку були натуральні потреби і зацікавлення вихованців. Згідно з методом О.Декролі, пізнання світу повинно було бути організоване за допомогою тематичних центрів, пристосованих до фаз розвитку, до потреб, що виявляються, до розумових і фізичних вправлень дітей, які формуються [5]. Такі тематичні центри ставали водночас центрами зацікавлень і навчання дітей. У сучасній дидактиці ми не заперечуємо цей метод О.Декролі, оскільки він сприяє обстоюванню важливості активності, як спрямовуючого фактору ефективного розвитку дитини й організації її дій навколо цікавих для неї тем.

В основу багатостороннього впливу на учнів з метою формування їх особистості ми, скажімо, включали чотири елементи знань: описові, з'ясовувальні, оцінкові й нормативні. По цьому спіраліся на положення теорії багатостороннього формування особистості, забезпечуючи навчання і учіння шляхом використання взаємозв'язків між елементами знань. Ця теорія тлумачить учню досягнуте як власне його відкриття, як його переживання і діяння, які не завжди є відособленими і, здебільшого, є своєрідними сторонами інтегрованого процесу навчання – учіння.

У проблемному методі до певної міри репрезентовано всі інші методи. Як своєрідні (детальні й підрядні), виступають і окремі форми мислення, тобто аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування і узагальнення. Внаслідок цього, проблемний метод, який вирізняється особливостями універсального, і за допомогою якого можна розглядати багато тем, надається до широкого використання в сучасних умовах. Він сприяє розвитку самостійності дітей, отож його слід застосувати в різних видах спеціально організованої самостійної діяльності.

Алгоритм проблемного методу, який апробовано нами сьогодні складається із таких видів діяльності дітей. Це:

- орієнтувальний і з'ясовувальний аналіз;
- пошук спроб для розв'язання завдань;
- програмування, розв'язання і очікування результатів;
- розв'язання проблеми шляхом самостійних пошуків;
- висновки, прикінцевий контроль, оцінювання активності дітей.

Цей алгоритм розглядаємо ефективним для 6–7 річних учнів, коли плануються різні методичні заходи, і коли вони розв'язують поставлені перед ними проблеми згідно з преферованим принципом навчання шляхом дослідження.

Системно-комплексний підхід до визначених тем, згідно нашої методики супроводжується проблемним аналізом із чітким системологічним, дидактичним і методичним обґрунтуванням.

Висновки... Отож, досвід останніх десятиріч минулого сторіччя в царині екологічного виховання 6-7 річних дітей значною мірою корелює з сучасним станом і підходами педагогів до розв'язання його завдань. Позиція вихователів дошкільних закладів яскраво репрезентує різні підходи до пізнання дітьми природного довкілля, а найефективніші з-поміж них повинні посісти чільне місце в сучасних умовах їхньої діяльності. Не варто дискутувати, який із запропонованих методів є найефективнішим у екологічному вихованні, адже їхнє протиставлення не дає очікуваних результатів. Зрозуміло, що лише комплексний підхід до використання методів, прийомів і засобів здатний інтегрувати науковий та естетичний погляд на об'єкти та явища природи, розгорнути перед дітьми цілісну картину її буття, забезпечити активну пізнавальну діяльність.

У наступних статтях актуальним є аналіз динаміки тих уявлень, якими опановують діти, та їхнє співвідношення із сучасним станом природи задля доведення важливості впливу людини на довкілля.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / М-во освіти і науки України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Доман Г. Гармоническое развитие ребенка (Как развить умственные и физические способности ребенка) / Г. Доман ; пер. с англ. – М., 1996. – 56 с.
4. Лисенко Н. В. Дошкільник і екологія / Н. В. Лисенко. – К. : РУМК, 1991. – 122 с.
5. Декроли О. Школа и воспитание / О. Декроли // Новые пути зарубежной дошкольной педагогики / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Йорданского. – М., 1927. – С. 112–131.

Анотація

Н.С.Кравець

Педагогические условия употребления достижений экологического воспитания последних лет XX столетия в современных условиях

В статье проанализированы достижения педагогов с экологического воспитания 6-7 летних детей последних лет XX столетия в современных условиях.

Ключевые слова: педагогические условия, экологическое воспитание, дошкольное образование, экологическое направление.

Summary

N.S.Kravets'

The Pedagogical Conditions of Usage of Achievements of Ecological Education of Last Years of the XX Century under Modern Conditions

The pedagogues' achievements in ecological education of children of 6-7 years of age under modern conditions of last years of the XX century are analyzed in the article.

Key words: pedagogical conditions, ecological education, preschool education, ecological direction.

Дата надходження статті: „27” березня 2012 р.

Педагогічний фактор у житті Якова Гальчевського

В статті проаналізовано життєву діяльність вчителя, офіцера, лідера повстанського і підпільного руху Якова Гальчевського.

Ключові слова: вчитель, офіцер, отаман, повстанський загін, підпілля.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна педагогічна література насичена дослідженнями життя і діяльності видатних педагогів, в той час як роль пересічного вчителя у персоніфікованому вигляді не оповідується чи обмежується. Разом з тим, внесок у розбудову держави рядових педагогів є незаперечним, хоча А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амінашвілі та інші світила педагогіки йшли до свого визнання довгий час.

Професія педагога – це покликання, яке залишається з людиною протягом усього життя. Навіть, якщо педагог втратить свою посаду з тієї чи іншої причини, він втілюватиме свої вміння, знання і навички у новому виді діяльності. Саме така доля спіткала вчителя початкової школи Якова Гальчевського, педагогічний шлях якого увірвався через політичні баталії в країні. Долучившись до повстанської, підпільної і військової справи, він активно використовував своє педагогічне минуле і за будь-якої можливості прагнув вплинути на навчальний процес у школі.

Аналіз досліджень і публікацій... Ім'я Якова Гальчевського оповите порохом забуття, а його життєві перипетії першої половини ХХ ст. лише в нинішній час активно досліджуються історичною наукою. Чимало науковців, краєзнавців, письменників, з-поміж яких В.Сліпченко [20], Ю.Кульчицький [14], К.Завальнюк [10], Л.Філонов, В.Резнік [25], І.Срібняк [22], В.Вовкодав [4; 5], М.Руцький [19], Б.Демків [7], С.Бортник [3], В.Бабицький [1], В.Борисов, Т.Слободянюк [2], Д.Соловей [21], В.Мацько [15], М.Стрельбицький [23], Х.Теленко [24], В.Покровський [17] та інші, здебільшого фрагментарно висвітлили аспекти життєвого шляху офіцера, вчителя, лідера повстанського і підпільного руху Я. Гальчевського. Найбільшого дослідження ця тема набула в працях Р. Ковалю [11], який звернув увагу на вивчення безцінних й унікальних мемуарів Я.Гальчевського-Войнаровського [6].

Активізації дослідження повстанського руху сприяла премія імені Якова Васильовича Гальчевського „За одержимість у державотворенні”, заснована Хмельницькою обласною організацією Української Республіканської партії до дня Соборності у жовтні 1995 р. [16].

Формулювання цілей статті... На прикладі життя і діяльності видатного українського діяча Я.Гальчевського спостерігається доведення збереження і застосування педагогічного досвіду вчителями, які через життєві перипетії, опинилися без місця роботи за фахом і змушені були зайнятися іншим видом діяльності. До того ж підкреслюється значущість педагогів у розбудові держави, їх досвідченість, відповідальність, толерантність, патріотизм тощо. У цьому відношенні Я. Гальчевський – справжній взірєць для наслідування.

Виклад основного матеріалу... Яків народився 22 жовтня (3 листопада) 1894 р. в с.Гута Літинська (з 1959 р. Малинівка) Літинського повіту Подільської губернії. Через два роки у його батьків Василя і Мотрі народився ще один син, якого назвали Федором. Невдовзі батько цих дітей помер, а мати незабаром вийшла заміж за сільського парубка Юхима. Відтак у Якова з'явилися зведені брати – Антось, Йосип, Петро, Франик і сестра Ганна. Незважаючи на всі труднощі дитячого віку, Я.Гальчевський отримав початкову освіту й 28 серпня 1908 р. подав „Прошение” („Желая поступить для дальнейшего обучения в Куриловскую второклассную учительскую школу, честь имею покорнейше просить Куриловско-Майданский училищный Совет принять меня в число учеников первого отделения”) у двокласну вчительську школу в с. Майдан-Курилівський. Навчаючись у ній в 1911 – 1913 рр., він зарекомендував себе лише з найкращого боку. Закон Божий, історію Російської імперії та російську мову Яків знав на „4” та „5” (по 5-бальній системі оцінювання). З гімнастики та „чистописання” (каліграфія) він отримав „5”, що вкрай знадобилося у буремні міжвоєнні роки. Співав на „3”. Може, тому, що російською мовою? Адже свідчення односельчан і товаришів інакші. Всі сходилися на тому, що Яків співав напрочуд гарно. Високими балами відзначалася поведінка Гальчевського, хоча Яків на вечорницях потай читав учням забороненого „Кобзаря”.

Восени 1913 р. Якова направили вчителювати у с.Сахни Летичівського повіту Подільської губернії. Там він познайомився із священником Миколою Козаком, який до того ж завідував початковою школою. З його настанов і підтримки Я.Гальчевський, всупереч заборонам російського самодержавства, розповідав учням про славне минуле України, читав їм „Кобзаря”, розучував з ними колядки і

щедрівки, у клубі Лознянської цукроварні неодноразово ставив п'єси українських класиків, організував церковний і заводський хори [11, с.16-17]. Цікаво, що учні пам'ятали це все життя і поділилися своїми спогадами із громадськістю в часи незалежної України. Наприклад, мешканка с. Сахни Тетяна Гончарук стверджувала: „Авжеж, авжеж, мене пан учитель навчав два роки, пам'ятаю як ходили з ним колядувати, щедрувати, навчив нас славних пісень (наприклад, „Засвистали козаченьки”), бо і сам гарно співав. Цікаво розповідав про Байду, Кармалюка...”. Її односельчани Параска Сензюк, Василь Чопа, Мотря Верміяш та інші, підкреслювали вихованість, культуру, привітність, щедрість і щирість Якова, його агітацію до навчання [4].

У 1916 р. Я.Гальчевського мобілізували до російського війська. Під час служби він закінчив школу прапорщиків. Був направлений на фронті Першої світової війни, де дослужився до штабс-капітана. Після демобілізації Яків повернувся до педагогічної діяльності, з кінця 1917 р. вчителював, згодом завідував школою у с.Бруслинів, що неподалік рідного села. До квітня 1918 р. був членом повітової шкільної ради. В листопаді 1918 р. Я.Гальчевський одружився на своїй колежанці Марії Шуматій, яка родом була з Херсонщини. У тому ж місяці він залишив школу і на чолі Літинського куреня повстанців взяв участь у антигетьманському повстанні. В грудні 1918 р. загоны Я.Гальчевського та А.Волинця придушили анархічні виступи в районі м.Меджибожа та с.Русанівці Летичівського повіту. У січні 1919 р. загін Волинця із частиною літинських повстанців реорганізовано у 61-й Гайсинський полк ім. С.Петлюри. Гальчевського зараховано до нього сотником 1-ї (і єдиної) батареї, яка мала на озброєнні лише дві гармати: 48-лінійну і гірську. Незважаючи на окремі недоліки, це військо активно себе проявило у протистоянні з червоноармійцями у Волинській і Київській губерніях. 23 квітня 1919 р. Гальчевського було призначено командувачем 61-го Гайсинського полку, який вів важкі оборонні бої [11, с.17-19]. В зв'язку з окупацією червоноармійцями Поділля, за наказом головного отамана С.Петлюри, у травні 1919 р., Гальчевський розпочав свою повстансько-підпільну діяльність [14, с. 199; 11, с.19]. Територією дій отамана були переважно Літинський та Вінницький повіти Подільської губернії. В червні 1919 р. Гальчевський допомагав недосвідченому отаману Я.Шепелю вдосконалювати бойову виучку повстанців. Невдовзі, з метою уникнення ворожості з боку Шепеля, він залишив його бійців [11, с.20] і створив окремих повстанський осередок. Влітку та восени 1919 р. загін Гальчевського нараховував близько 150 повстанців. Наприкінці жовтня 1919 р. цей загін був розгромлений, рештки повстанців приєдналась до регулярної української армії, а деяка частина мігрувала. З найбільш відданих отаманові 30 осіб, було створено невеликі лоівки [6, ч. 1., с.13]. В листопаді 1919 р. Я.Гальчевський приєднався до 1-ї Запорізької дивізії, штаб якої тоді розташовувався біля с. Голенищєво. Там його, незважаючи на заслуги, призначили командиром чоти в Наливайківськiм курені [6, ч. 1., с.7]. Ймовірно через потребу розуміння строкатих політичних баталій Я. Гальчевський вирішив збагатити свої знання, наслідком чого було нетривале навчання на початку 1920 р. на правничому факультеті Кам'янець-Подільського університету [11, с.27]. Зважаючи на підготовку до радянсько-польської війни та її хід, він змушений був повернутися до армійських лав. Після відступу 18 листопада 1920 р. української армії у Польщу, Гальчевський без документів (вони залишилися у штабі 1-ї Запорізької дивізії) повернувся у с.Бруслинів Літинського повіту, де вчителювала його дружина [11, с.23]. Щоб уникнути чекістської пастки, Яків вирішив відновити навчання у Кам'янець-Подільському університеті, що і сталося наприкінці листопада 1920 р. Та у цьому навчальному закладі більшовики вже встановили свій порядок. Відвідувати лекції з револьвером у кишені Гальчевський спромігся до 15 грудня. То був останній термін виконання наказу комісара університету усім студентам-офіцерам з'явитися у комендатуру. Рятуючись від чекістів, студент Гальчевський близько 20-го грудня повернувся у с. Бруслинів [6, ч. 1., с.9-11].

З січня 1921 р. Гальчевський почав займатись пропагандою, організацією інформаційно-розвідницької служби та відновленням повстанського загону. Яків скрізь мав своїх інформаторів: на залізниці, телеграфі, в революційних комітетах та комнезамах, у військових частинах, міліції тощо. 1 квітня 1921 р. в лісі (Кипоровім яру), біля с.Слобідки, що неподалік с.Бруслинова, відбулася перша повстанська нарада на базі 13 повстанців на чолі з О.Грабарчуком. На ній Гальчевського було обрано отаманом під прізвиськом „Орел”. У документах радянського періоду зафіксовані й інші прізвиська „Гольчевський”, „Орел”, „Орлик”, „Орлов”, „Орловський” [12, с.133].

Я.Гальчевський був авторитетним отаманом, через що до його загону записувалося чимало активістів. Він розкривав їм ідейні засади та тактику повстансько-партизанської боротьби [11, с.44]. А після повстанських справ, вечорами, щоб повстанці не нудьгували, Орел розповідав їм про Б.Хмельницького, І.Мазепу, У.Кармалюка тощо, організовував співи і танці [6, ч. 1., с.173]. Діючи у Бердичівському повіті Київської губернії та на Поділлі, Орел здобув небувалий успіх, а відтак і кар'єрний ріст. У вересні 1921 р. Орел отримав від Карого усне призначення на посаду командуючого повстанськими загонами шостого повстанського комітету, а 1 травня 1922 р. він став комендантом Подільської повстанської групи. У безпосереднє його командування увійшли Я.Галюка (Голюк, „Байда”), В.Лісовий, С.Харченко („Хмара”), Ковальський (Ковалевський) та інші отаманські загоны

Поділля. Повстанці вистежували і вбивали більшовиків та тих, хто їм співчував, вступали у бої із силовими структурами більшовицької влади, захоплювали населені пункти повітового значення. Через їх активну діяльність 20 серпня 1922 р. за наказом Головного отамана збройних сил УНР С. Петлюри, Гальчевського призначено командувачем всіма повстанськими силами Правобережної України [18, с.230-233]. Проте тоді ж великі з'єднання червоноармійців влаштували справжнє полювання на Орла. Під прикриттям інших повстанців, які вводили червоноармійців в оману у Летичівському, Новоушицькому, Кам'янецькому та інших повітах [13, с. 263], загін Гальчевського в складі близько 60 осіб 2 вересня в районі сіл Скібче – Юрківці – Криків перейшов польський кордон, де й був роззброєний [18, с.233].

У вересні 1922 р. поряд з багатьма повстанцями-побратимами Гальчевського заарештовано і його дружину Марусю [11, с.213]. Задля власного рятування вона не відцуралася від чоловіка. До того ж проти неї свідчили інші полонені повстанці, оскільки вона завжди була неподалік від чоловіка, а також брала участь у повстаннях. Після допитувань та знущань лише 16 травня 1924 р. їй було винесено вирок: ув'язнення в концтаборі строком на три роки, Марусю було відправлено в м. Москву, в Бутирську в'язницю для подальшого направлення [13, с.263]. У ситуації, що склалася, Гальчевський вдався до організації рейдів у Правобережну Україну з території Польщі. Вони носили диверсійний характер, але за великим рахунком, не принесли ефективних результатів, не вдалося й визволити М.Шуматій. Під час останнього рейду (5-го у 1925 р.) разом із побратимами він змушений був переховуватись і тікати від більшості селян, які нарешті відчували Нову економічну політику. Так, Гальчевський змушений був оселитися у Польщі [12, с.154-157], декілька років жив у тісному контакті з іншими українськими політичними втікачами, які не залишали надії повернутися до рідного краю. Його участь помічена у формуванні терористичних груп, які час від часу відвідували з Польщі Радянську Україну. При цьому Гальчевський активно стежив за розвитком подій в УРСР через своїх спецагентів, які приносили пресу і свідчення радянських селян, аналізував соціально-економічний розвиток. Віруючи у капіталістичну і вільну Україну, він докладав чимало зусиль у створенні і розповсюдженні української літератури, пропагандистських листівок і карикатур тощо [9, арк.359]. Зпоміж описів радянських силових структур, вилучених у шпигунів карикатур, заслуговує на увагу такий: „...небольшого размера, размер листка из среднего формата записной карманной книжки, на ней был изображён серп и молот, к которому прикована в кандалах женщина, изображающая Украину, и под рисунком надпись „Христос Воскрес, воскресне и Украина” [8, т. 3, арк.908]. Протягом життя Яків характеризувався як кмітливий, винахідливий, ширий і веселий чоловік, про що науковці дізнаються з його іронічного стилю спілкування з радянськими більшовиками. Нехай авторство цієї карикатури не встановлено, але у ній переконливо вбачається ставлення Гальчевського до Радянської України.

За зміненням прізвищем на Войнаровський він продовжив військову справу у ранзі сотника польського війська. 1 вересня 1930 р. Яків у чині контрактного старшини був відраджений до 67-го піхотного полку, що розквартирувався у м.Бродниця на Помор'ї. Закінчивши Вищі піхотні курси для штабових старшин, Гальчевський отримав звання капітана. Далі він був призначений командиром полкової артилерії, потім півтора роки керував відділом зв'язку і лише у березні 1939 р. отримав звання майора. Очевидно, причина такого повільного кар'єрного росту відмінного офіцера була викликана недовір'ям польської влади колишньому отаману. Польські спецслужби з 15 квітня 1935 р. почали щільно стежити за Яковом. Останній із болем слідкував за знущанням і призириством поляків по відношенню до мешканців західноукраїнських земель.

У своєму нотатнику Гальчевський зазначав, що пережив багато душевних мук, коли, наприклад, під час державних польських свят в офіційних промовах звучали обов'язкові антиукраїнські висловлювання, пацифікації українського населення, яке проживало на споконвічних українських землях, руйнації старовинних українських церков на Холмщині, Підляшші та Волині, насильне перетягування українських дітей до костьолів! „Не раз серце обливалося кров'ю”, – визнавав Яків Гальчевський. Перед початком Другої світової війни в усіх сферах життя відчувався пресинг польських шовіністів. Свою діяльність вони почали зі збитків українському населенню: били вікна, ламали меблі, розкидали в коморах продукти, товклися по них, залишали образливі написи на стінах будинків, заливали в колодязі українським господарям нафту... Пізніше взялися за руйнування українських церков. Наполегливо поширювалися гасла „Польща тільки для поляків” та „Польща від моря до моря”. І це на етнічних українських землях! На населення холмських сіл, споконвіку українських, різко посилювався тиск католицької церкви: дітей шкільного віку таємно від батьків перехрещували в католицьку віру. В школах, навіть у етнічних українських селах, викладання велося лише польською. Поляки, поставивши собі за мету асимілювати або вигнати українців, поводитися вкрай брутально. Від погроз вони перейшли до фізичного винищення. Особливо полювали поляки за „мужами довір'я” – свідомими українцями і найкращими господарями.

Не дивно, що по селах почали стихійно творитися українські відділи самооборони. Так, Гальчевський долучився до підпільного руху на західноукраїнських землях, де швидко здобув авторитет місцевих мешканців. Наприклад, десь з 1933 р. через Надію Которович (згодом другу дружину) він підтримував контакт із підпільним антипольським рухом на Холмщині, був наставником Т.Бульби-Боровця тощо. До того ж під псевдонімом Яків Правобережець друкувався у журналі „Вісник” Д.Донцова, крім того підтримував зв'язки з українською елітою в еміграції.

Підозрюючи майора Войнаровського в причетності до українського національного руху польське військове командування ставилося до нього з пересторогою. Все ж незвичайний військовий таланти Гальчевського переважив і на початок Другої світової війни він командував окремим батальйоном польської армії. Генерал Бортновський неодноразово відзначав майора у своїх рапортах вищому керівництву держави...

Не дивно, що звістку про німецько-польську війну Яків сприйняв із радістю, адже Україна після 300 років неволі блиснула метеоритом самостійного життя в боротьбі 1918 – 1920-х рр. і згасла... Він вже два десятиліття чекав на її воскресіння, тому з першим гарматним пострілом на німецько-польському кордоні його мрія про відбудову Української Державності набрала більш конкретних форм...

18 вересня 1939 р., маючи веселий настрій, що „перестає існувати бундючне панство”, майор Войнаровський здався в полон німецькому офіцерові. Розвал гнобителки Польщі справді був для Якова святом. В ув'язненні він перебував до 20 листопада у Баварії, а з 21 листопада 1939 р. по січень 1940 р. – у Берліні. 1 лютого 1940 р. Гальчевський прибув у с.Переселовичі, що на Холмщині, де вчителювала й жила при школі його дружина Надія. Для боротьби із польськими шовіністами він створив Грубешівську повітову самооборону. До того ж Гальчевський займався вихованням шкільної молоді, зокрема допомагав налагоджувати виховний процес у Грубешівській бурсі. Зберігся цікавий спогад одного з учнів цієї школи В. Бориса, який відзначав сувору дисципліну і поміж іншим вказував таке: „Директором Грубешівської бурси був директор місцевої торгівельної школи, досвідчений педагог та організатор Володимир Сайко. Йому інколи допомагав старший чоловік, якого всі називали сотником... Найчастіше ми співали патріотичні пісні, такі як „Червона калина”, „О Україно, о люба ненько”, „Ми холмщаки, ми молоді” та ін. Патріотичному вихованню в семінарії надавали дуже великого значення. Не дивно, що коли оголосили набір до українського війська (так тоді називали дивізію „Галичина”), добровольців було дуже багато, і я добре пам'ятаю, як марширували з семінарії колони добровольців. Багато старших хлопців, зокрема і мій брат Іван, якому я так завдячую, пішли в загони УПА...”. На жаль, це був останній прояв Я. Гальчевським свого педагогічного та життєвого досвіду.

22 березня 1943 р. 30 бойовиків Армії Крайової оточили школу в с.Переселовичі, де перебував Яків із родиною. Маючи лише пістолет, він не підпускав ворогів. Останні закидали школу гранатами. Вловивши на льоту кілька гранат, Гальчевський викинув назад на вулицю, від чого загинуло п'ятеро бойовиків. Проте під час стрілянини він таки отримав поранення, був витягнутий на подвір'я і на очах дружини і малолітнього сина Романа закатований і забитий багнетами. На масових похоронах у м.Грубешеві (нині Польща) були присутні вихідці із багатьох регіонів і країн, але пізніше польські шовіністи зруйнували могилу Я.Гальчевського.

У 1951 р. в одному з українських емігрантських журналів друзі вмістили пам'ятну згадку про отамана Гальчевського-Орла: „Ніхто не робив йому реклами і не співав дифіраμβів; ані Уряд УНР, ані Міністр військових справ не визнали йому посмертно ранги генерала: ніхто досі навіть не затвердив його номінації Головним Отаманом у полковники Армії УНР, ніхто не називає його вождем, не влаштовує на його честь галасливих академій, не пише шумних похвал, не розповсюджує погрудь та портретів.

Бо великий Повстанець, полковник Яків Гальчевський-Орел-Войнаровський був тільки вірний син України і залізний старшина Симона Петлюри.

Жив і боровся не для партії і не для слави. Він жив, боровся і поліг за невмирущу ідею Української державності.

Полковник Гальчевський – великий Петлюрівець, оборонець Поділля і Брацлавщини, захисник і мученик Холмщини, лицар лицарів і командир безстрашних невідомих, згинув як вояк, обороняючись до останнього набою.

Слава його імені житиме вічно в серцях хоробрих, мовчазних і вірних.

Dulce et decorum est pro Patria mori! (Солодко і почесно вмерти за Батьківщину!) [11, с.224-235].

Отже, в пантеоні видатних постатей історії України міститься чимало осіб, які за своєю освітою педагоги. З-поміж них виділяється Я. Гальчевський, який опинився заручником історичної епохи, змушений був долучитися до боротьби за Українську державність, приносячи в жертву своє життя. Будуючи повстансько-військову кар'єру, він завжди не забував про поклик серця – вчительство. Не переоцінюючи роль Я.Гальчевського в історії України як лицаря, патріота, героя, атланта віри

українців у Батьківщину, слід й надалі популяризувати його ім'я, адже ця постать легендарна й по праву заслуговує на добре вшанування. Вшановуючи її, ми підкреслюємо вагому роль у державотворенні саме вчителів. Як дане, так і схожі дослідження є актуальними і перспективними, заслуговують ґрунтовного вивчення для досягнення максимальної об'єктивності у різноманітті розвитку Української держави.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабицький В. Особова справа М. О. Гальчевської / В. Бабицький // Тези доповідей і повідомлень дев'ятнадцятої Вінницької обласної історико-краєзнавчої конференції (Вінниця, 18 лютого 1999 р.). – Вінниця : Б. в., 1999. – С. 48–49.
2. Борисов В. Історія тернових вінків / В. Борисов, Т. Слободянюк // Подільські вісті. – 2001. – 18 грудня. – С. 3.
3. Бортник С. Отаман Подільської повстанської групи Яків Гальчевський-Орел / С. Бортник // Фортеця (м. Кам'янець-Подільський). – 2000. – 30 березня. – С. 9.
4. Вовкодав В. Отаман-полковник і Сахни / В. Вовкодав // Летичівська газета. – 1998. – 15 квітня. – С. 3.
5. Вовкодав В. Яків Гальчевський – народний герой (1897–1943)... / В. Вовкодав // Тези доповідей і повідомлень п'ятнадцятої Вінницької обласної історико-краєзнавчої конференції (Вінниця, 14 травня 1996 р.). – Вінниця : Б. в., 1996. – С. 54–55; та ін.
6. Гальчевський-Войнаровський Я. Проти червоних окупантів / Я. Гальчевський-Войнаровський. – Ч. 1. – Краків : Українське видавництво, 1941. – 205 с.; Ч. 2. – Краків – Львів : Українське видавництво, 1942. – 162 с.
7. Демків Б. Легенда отамана Гальчевського / Б. Демків // Час. – 1994. – 15 жовтня. – С. 2.
8. Державний архів Управління СБУ в Хмельницькій області, ф. Р-6193, од. зб. П-25891, карна справа у звинуваченні Ковальчука Т. І., Максименко Т. Т., Сидоренко П. А., Фіщука В. П., у 5 т., т. 3, 1100 арк.
9. Державний архів Управління СБУ в Хмельницькій області, ф. Р-6193, од. зб. П-25979, карна справа у звинуваченні Трофимчук Ф. М. та ін., 438 арк.
10. Завальнюк К. Матеріали до біографії Я. В. Гальчевського (за документами держархіву Вінницької області) / К. Завальнюк // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи : наук. зб. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – С. 225-230; та ін.
11. Коваль Р. Отаман святих і страшних / Р. Коваль. – К. : Просвіта, 2000. – 288 с.; та ін.
12. Красносілецький Д. П. Антибільшовицький рух селян в правобережній частині УСРР у 1920 – 1924 роках / Д. П. Красносілецький. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 275 с.
13. Красносілецький Д. П. Життєві перипетії Я. Гальчевського / Д. П. Красносілецький // Подільська еміграція в контексті європейської та світової культури: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Хмельницький, 17-18 березня 2011 р.). – Хмельницький : ПП Заколотний М.І., 2011. – С. 261–265.
14. Кульчицький Ю. Шаблі з плугів: Український повстанський рух у визвольних змаганнях (1917–1926) / Ю. Кульчицький. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2000. – 260 с.
15. Мацько В. Шевченко у серці моїм / В. Мацько. – Хмельницький : Поділля, 1996. – 64 с.
16. Премія імені Якова Гальчевського // Час. – 1995. – 21 жовтня. – С. 1.
17. Покровський В. Поліг за невмирущу ідею Української Державності / В. Покровський // Летичівська газета. – 2009. – 21 серпня. – С. 3.
18. Рибак І. В. Антибільшовицький повстанський рух на Поділлі під проводом Я. Гальчевського: географія і хроніка подій / І. В. Рибак, Д. П. Красносілецький // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи : наук. зб. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – С. 230–234.
19. Руцький М. Яків Гальчевський і антибільшовицьке повстання на Поділлі / М. Руцький. Система, Нетішин: Джерела Львівщини, 1998. – С. 95-98; та ін.
20. Сліпченко В. А. КП(б)У – організатор розгрому куркульсько-націоналістичної контрреволюції в 1921 – 1923 рр. / В. А. Сліпченко // Зб. ст. із історії комуністичної партії України. – К. : Видавництво Київського державного університету, 1959. – Вип. 2. – С. 73–90.
21. Соловей Д. Голгота України. Частина 1-ша. Московсько-більшовицький окупаційний терор в УРСР між першою і другою світовою війною / Д. Соловей. – Дрогобич : Відродження, 1993. – 288 с.
22. Срібняк І. Обеззброєна, але не скорена (інтернована Армія УНР у таборах Польщі та Румунії в 1921 – 1924 рр.) / І. Срібняк. К. – Філадельфія : Видавництво ім. Олени Теліги, 1997. – 189 с.
23. Стрельбицький М. Гальчевський. Поема з героєм / М. Стрельбицький. – Вінниця : Видавництво О. Власюка, 2003. – 16 с.
24. Теленько Х. Яків Гальчевський: отаман Болохівського краю (1919 – 1923) / Х. Теленько // Науковий збірник. Болохівщина: земля і люди, т. 20. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції „Велика Волинь” (Хмельницький – Стара Синява – Любар, 23 – 24 червня 2000 р.). – Хмельницький – Стара Синява – Любар, 2000. – С. 241–244.
25. Філонов Л. Орел Подільського краю. Історико-документальні нариси / Л. Філонов, К. Завальнюк, В. Резнік. – Київ-Львів : Галицька видавнича спілка, 2004. – 48 с.

Анотація

Д.П.Красносілецький

Педагогический фактор в жизни Якова Гальчевского

В статье проанализирована жизненная деятельность учителя, офицера, лидера повстанческого и подпольного движения Якова Гальчевского.

Ключевые слова: *учитель, офицер, отаман, повстанческий отряд, подполье.*

Summary

D.P.Krasnosilets'kyi

Pedagogical Factor in the Life of Yakov Hal'chevs'kyi

Life activity of the teacher, officer, leader of insurgent and underground movement Yakov Hal'chevs'kyi has been analyzed in the article.

Key words: teachers, officer, ataman, insurgent detachment, underground.

Дата надходження статті: „23” січня 2012 р.

УДК 371.1-026.15

Т.Є.КРИСТОПЧУК,
кандидат педагогічних наук
(м.Рівне)

**Дослідження розвитку освітніх систем ЄС у педагогічній теорії:
обов'язкова та професійна освіта**

У статті здійснено аналіз розвитку освітніх систем Європейського Союзу у педагогічній літературі. Визначено структури обов'язкового навчання та проблеми професійної освіти, що перебувають у центрі уваги країн-членів ЄС.

Ключові слова: дошкільна освіта, середня освіта, структури обов'язкового навчання, професійна підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Освіта в країнах Європейського Союзу відображає багатство культур і систем, що є невід'ємним елементом ідентичності європейських країн і регіонів. Саме тому в окремих країнах і регіонах працюють різні освітні установи, діють різні правила в організації навчально-виховного процесу, навчальні програми відрізняються змістовим наповненням. Країни-члени Європейського Союзу можуть проводити діяльність, що забезпечить зростання рівня освіти через генерування додаткової європейської цінності, пов'язаної з міжнародним співробітництвом, зокрема, сприяння розвитку міжнародного та міжвузівського співробітництва, визнання у школах, вищих навчальних закладах наукових ступенів і вчених звань, розповсюдження відкритого та дистанційного навчання. Саме тому забезпечення взаємозв'язку між окремими системами освіти, що дозволить громадянам здійснювати вільний вибір місця навчання, визнання на території країн Європейського Союзу професійних знань, умінь та навичок, набутих в різних країнах ЄС, надання можливості навчатися впродовж життя набуває сьогодні великого значення і є однією з важливих умов досягнення в країнах Європейського Союзу найвищого рівня освіти.

Не зважаючи на те, що структура освітніх систем країн Європейського Союзу досить різноманітна, основною метою освітньої політики є забезпечення громадян рівними можливостями у здобутті освіти незалежно від соціального чи майнового стану, віку, місця проживання, віросповідання, статі.

Аналіз досліджень і публікацій... Вивчення проблеми розвитку системи середньої освіти в країнах Європейського Союзу стало предметом досліджень таких науковців, як О.В.Матвієнко, І.Д.Малицька. Реформи в середніх освітніх закладах Великої Британії досліджували Г.Л.Алексєвич, Г.В.Марченко, Р.Л.Сойчук та інші. Тенденції розвитку форм навчання середньої школи Німеччини знайшли своє відображення у роботах Т.А.Хоменко.

Проблеми професійної освіти перебувають сьогодні у центрі уваги країн-членів Європейського Союзу, оскільки професійна підготовка – пріоритетний напрям діяльності Комісії ЄС. Саме тому значну увагу вітчизняні дослідники приділяють вивченню досвіду країн Європейського Союзу у галузі професійної освіти та підготовки, зокрема, Австрії, Італії, Іспанії, Нідерландах, Фінляндії (Л.М.Ляшенко), у країнах Західної Європи (Л.П.Пухова), Великої Британії (Н.М.Авшенюк, Т.Барський, Т.Л.Кремєва, О.І.Локшина, О.П.Пічкара), Франції (Г.В.Лещук), Німеччини (Н.В.Абашкіна, А.Г.Андрощук, Л.В.Сагун, О.Ю.Пришляк), Польщі (С. Я. Когут, Е.Нєрєба, Ф.Шльєсек).

Формулювання цілей статті... Мета нашої роботи полягає у здійсненні аналізу розвитку освітніх систем Європейського Союзу в педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу... О.В.Матвієнко визначає тенденції, які характеризують трансформації у структурі обов'язкової освіти у країнах ЄС відповідно до такого характерологічного параметра як стратифікація моделей закладів обов'язкової освіти чи типів їх структури, атестація завершення обов'язкової освіти: відміна системи випускних екзаменів по закінченні навчання в початковій школі більшості країн, крім Великого Герцогства Люксембург, де такі екзамени

залишалися тривалий час у значно менш селективному вигляді – як екзамени для вступу до середньої школи після шести років навчання за а core curriculum у початковій школі; скасування випускних екзаменів по закінченні обов'язкової середньої освіти майже в усіх країнах Європейського Союзу, крім Ірландської Республіки, Королівства Швеція та Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії; функціонування в більшості країн Європейського Союзу сертифіката єдиного зразка як нормативного документа про завершення обов'язкового шкільного навчання; реформування в багатьох країнах Європейського Союзу, зокрема, в Королівстві Іспанія, в Ірландській Республіці та у Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії, правових норм існуючих систем екзаменування, оцінювання та атестації при завершенні обов'язкової освіти у напрямі недопущення будь-якої дискримінації учнів, що могло б у подальшому негативно позначитися на їх майбутньому загальноосвітньому й професійному становленні й самоствердженні як рівноправних членів демократичного суспільства; так в Королівстві Іспанія з 1990 р. вводиться як документ про завершення обов'язкової освіти атестат єдиного зразка без складання випускних екзаменів, в Англії та Уельсі з 1998 р. вводиться Загальний сертифікат про середню освіту, в Шотландії з 80-х років реформується попередня система Стандартів оцінювання „O Grade” і встановлюється єдина екзаменаційна система Стандартів оцінювання; зорієнтування, насамперед, у країнах із різноманітною структурою обов'язкової середньої освіти, принципів і практики визначення різних комплексів кваліфікаційних дисциплін в атестатах про завершення цього періоду шкільного навчання у напрямку їх відповідності до спеціалізацій різних закладів вищої освіти [6, с.151-152].

Для країн Європейського Союзу, зазначає О.В.Матвієнко, характерна така модель шкільної освіти, в якій організація системи масової середньої школи поєднує початкову школу і два цикли середньої [6, с.339]. „Вагомою ознакою вибудови моделі шкільної освіти є орієнтація на об'єднання з початковою школою старших груп дошкільних установ різних типів” [6, с.342].

О.В.Матвієнко визначає фактори вибудови нових параметрів обов'язкової освіти для країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Велика Британія та Північна Ірландія, Данія, Португалія, Греція, Іспанія, Австрія, Фінляндія, Швеція): орієнтація державної політики на підвищення рівня якості професійно-технічної освіти та на варіабельність її форм і типів як стратегічну мету, що сприяє максимальному наближенню школи до мінливих вимог як суспільного поступу, так і ринку праці; послідовна спрямованість на модернізацію змісту обов'язкової освіти за шкалою імперативів розвитку сучасних високих технологій; посилені увага до проблем виховання учнівської молоді, до розширення можливостей їх динамічної адаптації як до соціальних, політичних і економічних трансформацій, так і до нових цінностей сучасного полікультурного світу у гармонізації національних і глобальних тенденцій їх формування [6, с.342].

Досліджуючи проблему реформування в галузі обов'язкової освіти у країнах Європи, І.Д.Малицька приходять до висновку, що між структурами систем освіти європейських країн існують значні відмінності, спричинені різними культурами, традиціями та історіями розвитку країн. Загальною тенденцією початкового та першого рівня середньої освіти є досягнення балансу між загальною, базовою освітою та різноманітністю навчання. Але існує група країн, де дотримуються обраної єдиної структури обов'язкової освіти, яка завершується вищим рівнем середньої освіти [5].

Структури обов'язкового навчання у країнах Європи також значно відрізняються. Наприклад, у Данії, Фінляндії, Швеції та Норвегії, та у Португалії обов'язкова освіта існує без якогось розподілу між початковою та середньою. В Іспанії, яка мала подібну структуру, цю систему відмінили у 1990 р. В інших країнах обов'язкова освіта розділена на два відокремлені ступені: початковий та середній. У цих випадках діти отримують початкову освіту поки їм не виповниться 12 років, окрім Франції, Італії і частково Об'єднаного Королівства (виключаючи Шотландію), де учні переходять до середньої освіти у віці 11 років, та більшості земель Німеччини та Австрії, де середня освіта починається для дітей віком 10 років. Таким чином, різноманітність реформ та їх відмінності одна від одної залежать від напрямку та цілей, а також стартових позицій, з яких вони починаються у різних країнах. Більшість країн задовольняє існуюча початкова освіта, що не можна сказати про середню освіту, яка потребує практично в усіх країнах як структурних, так і змістовних змін. Реформи, що проведені в європейських системах освіти, мало торкнулися самих структур систем освіти, практично у всіх країнах вони стосувалися продовження навчання у школі (продовження середньої освіти) або змін у ступенях середньої освіти. Більш ніж половина всіх європейських країн продовжили термін навчання в обов'язковій середній школі, довівши вік випускників до 15-16 років або знизивши вік початківців до 5-6, а інде до 4 років. У Данії та Фінляндії упродовж багатьох років учні, які одержали обов'язкову освіту, мають додатковий 10-ий рік навчання для одержання базової освіти. Обов'язкова освіта, як правило, починається з 6 років, але деякі країни надають можливість розпочати її з 5 років (Нідерланди) і навіть з 4-х років (Люксембург та Північна Ірландія). У Нордичних країнах офіційно затверджено найпізніший вік для одержання обов'язкової освіти. Однак у Фінляндії та Швеції хоча початок обов'язкової освіти і затверджено з 7 років, практика показує, що вступ до школи, як правило,

починається на 1 рік раніше. Незважаючи на тенденцію до збільшення шкільного періоду, проблема збільшення тривалості обов'язкового навчання у школі залишається дискусійною [5].

У цьому контексті Г.Г.Поберезська зазначає, що у Великобританії відсутня державна система базової і середньої професійної освіти і, як наслідок, – кількарічна профільна підготовка з поглибленим вивченням дуже малої групи найбільш важливих предметів за профілем майбутньої вищої освіти, яка охоплює переважну більшість старшокласників країни. У цій країні найбільш тривала і цілеспрямована підготовка до початку вищої освіти, а тому бакалаврські програми молоді британці дуже часто виконують усього за три роки, досягаючи рівня диплома „з відзнакою”. У Франції ліцеї, що відіграють велику роль у підготовці старшокласників до продовження навчання у вищій школі, поділяються на три великі групи (загальні, технічні і професійні) і кожна успішно готує молодь до здобуття того чи іншого варіанту вищої освіти. Італія розпочинає перехід до загальної вищої освіти, у зв'язку з цим намагається максимально підвищити якість роботи ліцеїв та інтенсифікувати навчання в них. Німеччина має найбільш розбудовану, стару і досконалу систему професійно-технічної підготовки, яка включає практично всі види навчання – від дуже старої моделі учнівства (кількарічна підготовка на робочому місці) до подібних до наших технікумів професійно-технічних закладів з денним навчанням, частина якого відбувається на виробництві [7, с.69-72].

Таким чином, порівнявши системи середньої освіти Великобританії, Італії, Німеччини і Франції, Г.Г.Поберезська робить висновок про те, що „в усіх країнах навчання триває не менше 12 років і його результатом є належна підготовка до вступу у вищі заклади освіти. Зрештою, кожна країна обрала власний варіант загальної і професійної освіти, а тому й деталі згаданої підготовки істотно різняться, як і типи атестатів та інших заключних освітніх кваліфікацій (документів – атестатів, сертифікатів, дипломів)” [7, с.72].

Визначаючи переваги та недоліки системи професійної освіти у окремих країнах Європейського Союзу, зокрема, Австрії, Італії, Іспанії, Нідерландах, Німеччини, Франції, Л.М.Ляшенко аналізує моделі професійної підготовки, що відрізняються одна від одної [4, с.31-40]. Дуальна модель професійної підготовки знайшла своє застосування у Німеччині, Австрії; модель традиційного учнівства – весь процес набування виробничої кваліфікації проходить лише на робочому місці, без теоретичного навчання; модель професійних шкіл чи професійних коледжів домінує у Франції, Італії, Іспанії, Нідерландах. У цій моделі професійна освіта розглядається як альтернатива загальній освіті. В Італії і Франції домінують трипотокові структури: 1) потік загальної середньої освіти з виходом на університети; 2) потік технічного навчання з виходом на кваліфікацію техника і правом вступу у вищі технічні навчальні заклади; 3) потік професійної освіти з отриманням посвідчення кваліфікованого робітника; „шведська модель” – поєднання загального і професійного навчання на заключній стадії середньої освіти. За цією моделлю заключна кількарічна стадія середньої освіти стає для всіх учнів і шкіл органічним поєднанням загального і професійно-фахового навчання. Учні мають можливість продовження подальшої спеціалізації; модель післяшкільної підготовки. Ця модель передбачає підготовку на місці роботи, куди молодь приходить лише після закінчення обов'язкової освіти. Інколи вона доповнюється короткотерміновим навчанням у професійних навчальних закладах. Мета такого підходу не стільки в наданні якісного посвідчення про фах, яке б мало високий рейтинг на ринку праці, скільки в полегшенні переходу зі старшої середньої школи на цей ринок.

Аналізуючи головні моделі професійної підготовки, Л.М.Ляшенко приходять до висновків [4, с.39]: професійна освіта інтенсивно розвивається для задоволення потреб сучасного швидкозмінного ринку праці; незважаючи на ліквідацію кордонів між країнами Європейського Союзу та уніфікацію стандартів якості продукції, кожна країна вдосконалює свій варіант професійної підготовки.

У Фінляндії існує досить чітка система класифікації у сфері професійної освіти. Вона поділяється на сектори, сектори – на профілі, ті – на кваліфікації (спеціальності). Все це стосується як середньої, так і вищої професійної освіти. Рекордсменами за кількістю студентів є сектори технології, управління і комерції, соціальної і медичної допомоги [4, с.149]. У Фінляндії переважає модель професійних шкіл чи професійних коледжів, що передбачає і теоретичне, і практичне навчання, як в школі, так і на робочому місці. Кожна кваліфікація курсу передбачає виконання дипломного проекту, який поєднує різні аспекти. Проект може бути у формі письмової роботи або у вигляді аналітичної чи оглядової доповіді. Він може бути виконаний індивідуально (самостійно) чи в групі [4, с.128].

З цього приводу Н.В.Абашкіна зауважує, що „позитивна оцінка дуальної системи професійного навчання, зокрема, Німеччини, ґрунтується на особливостях організації праці в німецькій системі виробництва і надання послуг, вона складається з трьох рівнів працівників: 1) робітників-фахівців, що є базовим рівнем; 2) менеджерів; 3) інженерів. У інших країнах, включаючи і європейські, є більше рівнів організації праці. Передусім – це рівень працівників нагляду, контролю, підготовки трудового процесу; є також нижчі рівні робітничих професій, які передбачають відносно не кваліфіковану робочу силу, праця яких сильно тейлоризована або раціоналізована” [1, с.109]. До позитивних сторін дуальної

системи, що мають неперехідне значення, продовжує науковець, належать також практична професійна підготовка на індустріальному підприємстві [1, с.110].

Система професійного навчання у Німеччині надзвичайно диференційована. Це знаходить своє вираження у наявності великої кількості різних типів професійних шкіл і напрямів спеціальностей. Зокрема, це такі професійно-навчальні заклади: професійні школи (складова дуальної системи), професійні спеціалізовані училища, професійні гімназії, середні спеціальні професійні навчальні заклади – фахові школи. Ці типи професійно-навчальних закладів не слід оцінювати лише як результати історичного процесу: швидше їх слід сприймати як гнучку міру впливу на процеси і вимоги економічного і суспільного розвитку, а також на нові тенденції технічного прогресу [1, с.112].

Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції включає початкову, середню, вищу освіту з трьома циклами навчання та післядипломну професійну освіту, що здійснюються в різних типах навчальних закладів [3, с.149]. Початкова та середня професійна освіта фахівців, зокрема, соціальної сфери, зазначає Г.В.Лещук, характеризується превалюванням практичної компоненти підготовки; обмеженою самостійністю працівника у процесі здійснення ним професійної діяльності виконавчого чи технічного характеру; можливостями подальшої соціальної освіти та освіти у суміжних галузях (охорона здоров'я, медицина, природничі науки та інших) [3, с.101]. Підготовка фахівців з вищою освітою II циклу здійснюється на базі вищої професійної освіти I циклу та вимагає наявності у абітурієнтів попереднього професійного досвіду діяльності у сфері соціальної роботи) [3, с.137]. Вища освіта третього циклу в галузі соціальної роботи базується на підготовці другого циклу, здійснюється лише в державних навчальних закладах і передбачає два шляхи подальшого навчання: поглиблену підготовку за обраною спеціальністю з метою продовження професійної діяльності та підготовку до наукових досліджень із подальшим вступом у докторантуру.

З цього приводу Г.Г.Поберезька зауважує, що „базова професійна освіта, подібна за програмами до вітчизняних професійно-технічних училищ, зберігається лише у трьох відносно невеликих країнах Західної Європи – Бельгії, Нідерландах і Португалії” [7, с.99].

Цілісний науковий аналіз теоретичних ідей та практичного досвіду стандартизації професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. здійснила Н.М.Авшенюк. Визначаючи особливості процесу стандартизації професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі, науковець відзначає тісний зв'язок і взаємозумовленість стандартизації шкільної та педагогічної освіти [2, с.159].

Більшість європейських країн, зокрема, Західної Європи, зазначає Л.П.Пуховська, здійснює підготовку вчителів на багаторівневій основі, що дає змогу забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості; зробити навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів; адаптувати фахівців до ринкових відносин, які будуть залежати від рівня зайнятості та рівня попиту; максимально зблизити систему підготовки вчителів, створюючи умови для забезпечення еквівалентності дипломів [8].

Висновки... Дослідження освітніх систем країн Європейського Союзу у педагогічній теорії дало змогу виявити загальні тенденції, які характеризують трансформації у структурі обов'язкової освіти у країнах ЄС; навести найбільш поширені та головні моделі професійної підготовки; визначити систему класифікації у сфері професійної освіти; навести найбільш поширені типи професійних шкіл і напрямів спеціальностей.

Для подальших досліджень з цієї проблеми вважаємо за доцільне подати огляд наукових розвідок щодо розвитку університетської освіти у країнах Європейського Союзу у педагогічній теорії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ-ХХст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Абашкіна Неллі Володимирівна. – К., 1998. – 375 с.
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ-початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 166 с.
3. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лещук Галина Василівна. – Тернопіль, 2009. – 189 с.
4. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ляшенко Лариса Миколаївна. – К., 2003. – 163 с.
5. Малицька І. Д. Розвиток інформаційних педагогічних мереж в освітніх системах зарубіжних країн / І. Д. Малицька // Рідна школа – 2004. – № 9. – С. 73–76 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Malits6.doc>. – Назва з екрана.
6. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна. – К., 2005. – 344 с.
7. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Поберезька Ганна Георгіївна. – К., 2005. – 180 с.
8. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір / Л. П. Пуховська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>. – Назва з екрана.

Анотація

Т.Е.Крыстопчук

Исследование развития образовательных систем ЕС у педагогической теории: обязательное и профессиональное образование

В статье проведен анализ развития образовательных систем Европейского Союза в педагогической литературе. Определены структуры обязательного обучения и проблемы профессионального образования, находящиеся в центре внимания стран-членов ЕС.

Ключевые слова: дошкольное образование, среднее образование, структуры обязательного обучения, профессиональная подготовка.

Summary

T.Ye.Krystopchuk

Research of EU Educational Systems in Pedagogical Theory: Compulsory and Professional Education

The article analyzes the development of educational systems of the European Union in the pedagogical literature. The structure of compulsory education and professional training problems, which are in the spotlight of EU member states, are defined in the article.

Key words: pre-school education, secondary education, the structure of compulsory education, professional training.

Дата надходження статті: „5” березня 2012 р.

УДК 371.01

І.В.КУЗЬО,
аспірант
(м.Херсон)

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання аудіовізуальних засобів навчання

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлюються основні питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до використання у своїй діяльності аудіовізуальних засобів навчання, розглядаються ключові проблеми, що виникають в процесі навчання студентів.

Ключові слова: аудіовізуальні засоби навчання, технічні засоби навчання, майбутній вчитель початкових класів, готовність студентів до застосування ТЗН.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Відповідно до економічних, політичних та соціальних змін, що відбуваються в українському суспільстві, змінюються і вимоги до підготовки вчителя початкової школи. Одним із пріоритетних напрямків таких змін є застосування в навчально-виховному процесі технічних засобів навчання, серед яких одну із ключових позицій нині займають аудіовізуальні засоби. Як показує практика, саме вони здатні істотно підвищити ефективність навчання у молодших класах. Але багато вчителів не використовують звукозорові засоби навчання. Дехто просто боїться це робити, а дехто не знає, як вони працюють та як правильно застосовувати їх в навчальному процесі. Тому подекуди вчителі початкової школи взагалі не звертаються до аудіовізуальних засобів як виду технічних засобів навчання (ТЗН). За таких умов дитина погано засвоює матеріал, може втратити інтерес до предмета, багато властивостей особистості не розвиваються або розвиваються на недостатньому рівні для подальшого навчання в середній школі. Але існує й інша проблема, коли вчителі занадто захоплюються використанням аудіовізуальних засобів. Це загрожує гальмуванням розвитку абстрактного мислення, відволікає дітей від пізнання головного в темі, розсіює їх увагу.

Звідси виходить, що технічні засоби навчання, зокрема аудіовізуальні, необхідні в початковій школі, але вчителі повинні добре знати умови та специфіку використання таких засобів на уроках. Із цієї причини набувають неабиякої актуальності питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до використання ТЗН у навчально-виховному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій... Вирішенню проблем застосування технічних засобів навчання присвячені праці С.Архангельського, В.Беспалька, А.Прессмана, Г.Суворової, Л.Чашко, М.Шахмаєва та ін. Питання формування інформаційної культури педагога, перспективи та проблеми застосування ТЗН і мультимедійних засобів розглядають В.Биков, Р. Гуревич, А.Гуржій, К.Елшир, М.Жалдак, Ю.Жук, І.Захарова, М.Кадемія, Г.Кедровіч, В.Клочко, Г.Козлакова, А.Коломієць, Ю.Машбиць, І.Підласий, Є.Полат, І.Роберт, С.Свириденко, О.Співаковський та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів висвітлено у працях Н.Бібік, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікової та ін. Підготовка учителів початкової школи із застосуванням інформаційних технологій досліджена у дисертаціях І.Богданової, С.Гуцька, О.Майборода, Л.Панченко, О.Трофімова, О.Шиман та ін.

Аналіз матеріалів показує, що окремі аспекти застосування аудіовізуальних засобів навчання є предметом досліджень учених, але проблема підготовки вчителів початкової школи до використання аудіовізуальних засобів досліджена недостатньо.

Формулювання цілей статті... Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлити теоретичні питання підготовки майбутніх вчителів до використання технічних, зокрема аудіовізуальних, засобів навчання.

Виклад основного матеріалу... Загальновідомо, що тільки 15% інформації запам'ятовується при слуховому сприйнятті, 25% – при зоровому і 65% – при одночасному. Більше 85% людей володіють переважно зоровою пам'яттю [6, с.64]. Тому найпильнішої уваги вимагають питання залучення в навчальний процес звукозорових засобів інформації. Це дозволяє при найменших витратах часу давати необхідну кількість інформації, добиватися глибокого її засвоєння. Особливо важливо досягти цього у початковій школі, яка закладає базу для всього подальшого розвитку особистості.

У поліпшенні організації навчального процесу в молодших класах і підвищенні його якості велику допомогу педагогам можуть надати технічні засоби навчання, зокрема такий їх вид як аудіовізуальні засоби.

Аудіовізуальні (звукозорові) засоби навчання – це вид технічних засобів навчання (ТЗН), за допомогою яких передається інформація, розрахована на сприймання органами слуху та зору. Як і для інших ТЗН, основною їх функцією є забезпечення інформаційної насиченості навчально-виховного процесу, усвідомленого засвоєння науково-теоретичних знань. Такі засоби мають змогу долати часові та просторові межі, проникати у глибинну сутність явищ і процесів; показувати явища у розвитку, динаміці; реалістично відображати дійсність; емоційно забарвлювати інформацію. До аудіовізуальних засобів навчання належать навчальні кіно, телебачення та відеозаписи [8, с.8].

Навчальне кіно з'явилося ще на початку ХХ століття. Масове його застосування в загальноосвітній школі почалося у передвоєнні роки. Із того часу воно інтенсивно розвивається і вдосконалюється. Фільми значно розширюють можливості навчального процесу. За їх допомогою учні мають можливість спостерігати внутрішні процеси і явища, які просто так побачити неможливо. Наприклад, здійснити мандрівку по земній кулі, подорож у космос, побачити ріст рослини, розкриття квітки, більш глибоко усвідомити історичні події минулих років [1, с.387].

Навчальне телебачення як засіб навчання, виховання і розвитку учнів увійшло до загальноосвітньої школи порівняно недавно. Незважаючи на це, воно широко використовується у сучасній школі, у тому числі й в початкових класах, завдяки специфічним можливостям: показувати події у момент їх здійснення і на будь-якій відстані від учнів; використовувати великий план, що наближає учнів до дії, предмета вивчення; робити учнів співучасниками подій, які показуються на екрані (ефект присутності); працювати на велику аудиторію (клас, група класів, усі учні школи); створювати найкращі умови для спостереження (бачити лише те, що потрібно для навчання, виховання, розвитку). Крім уроку, телепередачі розраховані і на позаурочну самостійну роботу учнів, гуртки, секції, клуби, об'єднання, групи продовженого дня, а також на інформаційну та методичну допомогу вчителів [7, с.3].

Телевізійна передача має дуже вагомий недолік, на відміну від фільму: вона, як правило, не повторюється. Для повторного перегляду її за допомогою відеомагнітофону записують на відеострічку. Такі матеріали й називаються *навчальними відеозаписами*.

Кожний урок із використанням аудіовізуальних засобів навчання вимагає від учителя початкової школи ретельної підготовки. Передусім важливо враховувати, що будь-які технічні засоби навчання не можуть замінити учителя. Це стосується і аудіовізуальних навчальних засобів. Вони використовуються лише тоді, коли без них педагог не може забезпечити якісного засвоєння знань, вихованості і розвитку учнів.

Як засвідчує історико-теоретичний аналіз, використання аудіовізуальних засобів навчання у початковій школі продовжує залишатися недостатньо ефективним. Це безпосередньо пов'язано з тим, що в педагогіці вищої школи досі не розроблено науково обґрунтованої дидактичної концепції їхнього раціонального використання в логіці цілісного навчального процесу [9, с.219]. Внаслідок цього значні витрати учителів початкових класів на аудіовізуальні засоби є марними: їх застосування не дає результатів, які очікуються.

На думку О.Трофимова, щоб аудіовізуальні навчальні засоби навчання змогли повністю виявити свій дидактичний потенціал, необхідно виділити в них системотворчі характеристики, які б відображали внутрішню єдність та програмно-цільову спрямованість навчального процесу на підготовку майбутнього вчителя. Такими характеристиками виступають професійні уміння студентів, причому функції системної реалізації аудіовізуальних засобів навчання виконують відповідні аудіовізуальні та комп'ютерні технології. Тому, на думку О.Трофимова, необхідно розробляти нові інформаційні технології, дидактичні засоби, впроваджувати їх у навчальний процес, в першу чергу, педагогічних вищих навчальних закладів [8, с.28].

На думку О.Царенка, одна із причин низького рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання аудіовізуальних засобів навчання зумовлена наступним фактом. У період з 1988 р. по 1993 р. в українських педагогічних вузах поступово замість однієї дисципліни „Обчислювальна техніка та технічні засоби навчання” фактично з’явилися дві розрізнені навчальні дисципліни: „Основи інформатики та обчислювальної техніки” і „Технічні засоби навчання”. Практика свідчить, що нині у більшості вищих педагогічних закладів ці курси викладають співробітники різних кафедр [2, с.97]. Виходить, що немає єдності в уміннях володіти технічними засобами та умінням застосовувати ці засоби в навчанні дітей.

Сучасна початкова освіта характеризується застарілістю обладнань у багатьох школах (найбільше це стосується шкіл сільської місцевості), відсутністю відповідних навчальних посібників, де висвітлювалися б питання запровадження сучасних видів ТЗН у навчально-виховний процес, скороченням годин на вивчення курсу ТЗН у педвузах, недостатньою розробкою науково обґрунтованих педагогічних основ формування в майбутніх учителів умінь застосовувати технічні засоби. Усе це стало тими вагомими чинниками, які призвели до зниження рівня професійно-педагогічної підготовки студентів з питань ефективного застосування ТЗН в цілому і аудіовізуальних засобів зокрема.

Аналіз кваліфікаційних характеристик свідчить, що рівень загальноосвітньої та психолого-педагогічної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі повинен бути однаковим для всіх майбутніх вчителів, а також наводиться перелік знань, умінь та навичок, якими має оволодіти випускник педагогічного вузу для ефективного проведення на основі використання ТЗН загального навчально-виховного процесу в школі та конкретних уроків і заходів за фахом обраної спеціальності. Із цим не погоджується вже згадуваний нами О.Царенко. Він зауважує, що психолого-педагогічна, методична та технічно спрямована на ТЗН підготовка студентів кожної спеціальності, як свідчить практика, неоднкова: по-перше, рівень підготовки студентів до застосування ТЗН (у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу) різний; по-друге, навчальними планами відводиться різна кількість годин на вивчення ТЗН; по-третє, програми з курсу ТЗН не повною мірою враховують специфіку роботи майбутніх учителів за обраним фахом. На сучасному етапі варіативність викладання курсу „Технічні засоби навчання” зводиться тільки до різної кількості годин, які передбачені програмами на вивчення ТЗН, в умовах неузгодженості змісту й методики викладання курсу з потребами навчально-виховного процесу [2, с.99].

У процесі оволодіння аудіовізуальними засобами саме в майбутніх учителів початкової школи виникають найбільші труднощі. Це пов’язано із багатогранністю предметної спеціалізації дисциплін початкової школи та з необхідністю врахування орієнтації навчально-виховного процесу на учнів молодшого шкільного віку. Адже майбутні вчителі молодших класів повинні бути підготовлені до викладання цілого комплексу розрізнених навчальних дисциплін на основі запровадження сучасних технологій навчання й технічних засобів їх реалізації, у тому числі й аудіовізуальних. Згідно кваліфікаційних характеристик студенти педагогічних факультетів повинні знати: особливості сприймання аудіовізуальної інформації молодшими школярами, вимоги до використання статичної проекції в початковій школі, педагогічні можливості навчального кіно та телебачення для розвитку та виховання дітей молодшого шкільного віку, дидактичні можливості та особливості застосування навчального відеозапису в початкових класах.

Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання аудіовізуальних засобів навчання повинна розглядатися з урахуванням впливу мотивів, які визначають характер і рівень активності особистості. Так, Л.Божович, В.Мерлін, С.Рубінштейн у своїх роботах доводять, що досягнення результатів діяльності можливе тільки при наявності достатньо позитивного відношення до неї або мотиву. Тобто, домінуючим компонентом, що повинен входити до змісту підготовки, повинен бути мотиваційний компонент, що свідчить про готовність майбутніх учителів до такого виду діяльності [5, с.201].

Відповідно, основними складовими формування готовності студентів до застосування аудіовізуальних засобів є: – засвоєння необхідних знань про них і вироблення вмінь їх ефективно використовувати (перша складова); – формування позитивного ставлення до використання технічних засобів у навчально-виховному процесі (друга складова).

Першу складову формування готовності майбутніх учителів для застосування аудіовізуальних засобів О.Царенко визначає як модель оволодіння технічними засобами. При цьому друга складова взаємопов’язана з першою, бо лише на основі конкретних знань формуються бажання та усвідомлення необхідності застосовувати ТЗН [2, с.100].

Запропонована дослідником модель стосується підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей. Підходить вона і для вчителів початкової школи, тому коротко охарактеризуємо її.

В основу створення моделі оволодіння ТЗН в цілому студентами педагогічних факультетів покладено вимоги кваліфікаційних характеристик, а її зміст складено з урахуванням: особливостей сприймання аудіовізуальної інформації молодшими школярами; вимог до використання навчального

кіно в початковій школі; особливостей використання навчальних відеозаписів в молодших класах при викладанні різних навчальних дисциплін; педагогічних можливостей звукозорових засобів навчання; педагогічних можливостей телебачення для розвитку та виховання дітей молодшого шкільного віку [2, с.100].

Для визначення ролі та місця аудіовізуальних засобів як виду ТЗН у підготовці вчителя ми проаналізували зміст навчальних програм і підручників з педагогіки, психології, базових дисциплін, фахових методик і виявили, що програми передбачають активне використання ТЗН практично на всіх етапах навчання студентів при викладанні майже всіх дисциплін. Проте варто відзначити, що в частині підручників з педагогіки (наприклад, І.Огороднікова, В.Оконя, Н.Сорокіна, Б.Єсіпова, А.Кондратюка) ТЗН згадуються лише епізодично серед методів навчання.

Підручники з психології, зокрема О.Крутецького, А.Петровського, педагогічної психології Л.Проколієнко містять необхідний матеріал (передбачений програмами з відповідних курсів) про вікові психофізіологічні особливості застосування ТЗН у навчально-виховному процесі [6, с.40].

Підручники з педагогіки виокремлюють два етапи у підготовці вчителя: попередній та безпосередній, які передбачають вибір і підготовку дидактичних засобів і навчальної техніки. Разом з тим у фахових методиках не розглядається планування ТЗН при складанні тематичних і календарних планів, що негативно впливає на процес формування готовності студентів як до використання ТЗН, так і до майбутньої педагогічної діяльності в цілому.

С.Величко та О.Царенко, досліджуючи ТЗН, і В.Імбер, працюючи над проблемами мультимедійних засобів, незалежно один від одного, застосували узагальнений підхід Л.Кондрашової та В.Сластьоніна і сформулювали поняття „готовності до ефективного застосування ТЗН”. Воно в цілому визначається ними як синтез таких взаємопов’язаних структурних компонентів:

– *мотиваційного* (зацікавленість і позитивне ставлення до використання аудіовізуальних засобів у навчально-виховному процесі, усвідомлення необхідності застосування ТЗН і поповнення своїх знань про педагогічні можливості та методичні особливості використання сучасної техніки);

– *операційно-пізнавального* (знання будови та принципу дії сучасної навчальної техніки й методики її застосування; здатність постійно вдосконалювати свою майстерність з питань ефективного використання ТЗН);

– *емоційно-вольового* (цілеспрямованість, самостійність, упевненість в успішному застосування ТЗН, здатність зосередитися на поставленому завданні);

– *оцінного* (оцінка своєї готовності до застосування ТЗН у навчально-виховному процесі), який визначає вміння вчителя аналізувати свою діяльність, пов’язану із використанням ТЗН, та діяльність учнів. Учителю необхідно вносити в цю діяльність відповідні корективи і на цій основі вдосконалювати свій професійний рівень [2; 4].

Аналіз змісту готовності до застосування ТЗН дозволяє визначити основні критерії готовності майбутнього учителя початкової школи:

– зацікавленість, потреба і установка на необхідність використання аудіовізуальних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи;

– знання, які розкривають суть, зміст, теорію та методику застосування аудіовізуальних засобів навчання;

– практичні вміння використовувати цей вид ТЗН у навчально-виховному процесі;

– оцінка і самооцінка результатів діяльності, пов’язаної із використанням аудіовізуальних засобів у початковій школі.

Відповідно до цих критеріїв, можна визначити і рівні, які характеризують сформованість основних компонентів готовності майбутніх учителів молодших класів до використання звукозорових засобів навчання:

– *низький*: знання у студентів є, але відсутнє бажання використовувати ТЗН у своїй педагогічній діяльності;

– *достатній*: студенти мають глибокі переконання у необхідності використання ТЗН у початковій школі, але зустрічаються із чималими проблемами у практичному їх застосуванні;

– *високий*: студенти мають глибокі, осмислені знання аудіовізуальних засобів навчання, правил їх експлуатації та методики використання, зацікавлені проблемами використання ТЗН у навчально-виховному процесі, мають стійке позитивне ставлення до застосування звукозорових засобів навчання у своїй педагогічній діяльності.

Отже, аналіз проблеми використання аудіовізуальних засобів навчання у педагогічній теорії та практиці дає підстави стверджувати про педагогічну доцільність постійного розширення сфери застосування ТЗН у початковій школі. Це зумовлює потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів до практичного застосування технічних засобів навчання. Рівень готовності сучасних студентів педагогічних факультетів до ефективного використання аудіовізуальних

засобів є недостатнім порівняно із вимогами кваліфікаційних характеристик. Це негативно впливає на результативність навчально-виховного процесу у початковій школі.

Важливою умовою формування умінь у майбутніх вчителів початкових класів ефективно застосувати ТЗН є наявність інтегрованої дидактичної системи для формування у студентів основних компонентів готовності (мотиваційного, операційного-пізнавального, емоційно-вольового та оцінного). Таку систему можна створити за умов посилення психолого-педагогічних аспектів ТЗН, наповнення занять дослідницькою діяльністю, посилення професійного аспекту підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичного використання дидактичних засобів і навчальної техніки; створення комплексу методичного забезпечення для проведення стандартизованого контролю знань під час вивчення курсу ТЗН, налагодження міжпредметних зв'язків із дисциплінами психолого-педагогічного циклу, фаховими методиками та педпрактикою студентів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Большая Советская Энциклопедия / [под ред. А. М. Прохорова]. – М., 1972. – Т. 17. – С. 387.
2. Величко С. Формування у майбутніх вчителів умінь застосовувати технічні засоби у навчально-виховному процесі / С. Величко, О. Царенко // Наукові записки КДПУ ім. Винниченка: педагогічні науки. – Вип. 14. – Кіровоград, 1998. – С. 95–101.
3. Закон України „Про освіту” // Освіта. – 21 серп. 1996 р. – № 43–44 (221–222). – С. 6–11.
4. Імбер В. Використання мультимедійних засобів у навчальному процесі / В. Імбер / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вип. 7. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2005. – С. 307–312.
5. Рубинштейн С. Принципы и пути развития психологии / С. Рубинштейн. – М., 1959. – 321 с.
6. Семиденко В. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учебное пособие / В. Семиденко. – Полтава, 1989. – 86 с.
7. Суховірський О. Передумови використання комп'ютерної техніки в початковій школі : навч. посіб. / О. Суховірський. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2003. – 24 с.
8. Трофимов О. Аудіовізуальні засоби навчання в школі : метод. посіб. для студ. пед. ун-ту / В. Сичов, В. Мозговий. – Харків : ХДПУ, 1998. – 119 с.
9. Шиман О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до створення і використання комп'ютерної наочності / О. Шиман // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : КПДПУ, 2002. – Вип. 8. – С. 218–224.

Анотація

И.В.Кузё

Подготовка будущих учителей начальной школы к использованию аудиовизуальных средств обучения

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы освещаются основные вопросы подготовки будущих учителей начальных классов к использованию в своей деятельности аудиовизуальных средств обучения, рассматриваются ключевые проблемы, которые возникают в процессе обучения студентов.

Ключевые слова. *Аудиовизуальные средства обучения, технические средства обучения, будущий учитель начальных классов, готовность студентов к использованию ТСО.*

Summary

I.V.Kuzio

Training of Future Primary School Teachers for the Use of Audio-Visual Teaching Aids

On the basis of the analysis of psychological and educational literature the main issues of training of future primary school teachers to the use of audio-visual means of training in their work are elucidated in the article, the key issues that arise in the process of teaching students are examined.

Key words. *audio-visual teaching aids, training technical aids, future primary school teacher, readiness of students to the use of training technical aids.*

Дата надходження статті: „8” вересня 2011 р.

УДК 378.14:37.01

І.М.КУСТОВСЬКА,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Формування професійних компетенцій шляхом розвитку вмінь і навичок як педагогічна проблема

У статті аналізуються взаємозв'язки професійних компетенцій з професійно значущими вміннями і навичками, що є основними у формуванні професійних навичок майбутніх економістів. Автор класифікує професійні компетенції за впливом їх на процес розвитку майбутнього фахівця та визначає основні загальнопедагогічні підходи до формування вмінь і навичок.

Ключові слова: *вміння і навички, професійні компетенції, творчий пошук, новітні інформаційні технології*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Формування компетентності є нагальним питанням розвитку професійної педагогіки. За роки перебудови української системи у відповідності до вимог

Болонського процесу створено багато методичних та теоретичних положень щодо розвитку фахових компетенцій, які складають загально професійну компетентність. Нормативні документи Ради Європи орієнтують нас на формування наступних видів професійних компетенцій: політичних і соціальних (здатність брати на себе відповідальність, бути активними учасниками спільного прийняття рішень); полікультурних (підготовленість до життя у полікультурному суспільстві, толерантність та повага до інших культур); комунікативних (вміння усного і письмового спілкування, у тому числі й іноземними мовами); інформаційних (володіння новими технологіями, здатність аналізу і відбору різної інформації); самоосвіти (неперервне здобуття освіти впродовж усього життя). Саме тому сучасні педагогічні дослідження повинні спрямовуватися на дослідження аспектів організації навчального процесу із врахуванням визначених положень.

Аналіз досліджень і публікацій... До проблеми визначення професійних компетенцій та їх взаємозв'язку з вміннями і навичками зверталось багато науковців. Найбільш сучасні дослідження було зроблено Л.Барановською, Р.Гуревичем, І.Зязюном, І.Козловською, Н.Ничкало, О.Пехотою, К.Сидоренком та багатьма іншими. Основним здобутком цих досліджень є те, що вони чітко визначають поняття компетенцій як педагогічне явище, визначають основні шляхи формування та розвитку останніх у контексті загальної педагогіки. Більш детального дослідження потребують процеси формування професійних компетенцій майбутніх економістів, оскільки вища економічна освіта має свої особливості і відмінності від процесів підготовки фахівців інших професій.

Формулювання цілей статті... Основною метою статті є визначення професійно значущих умінь і навичок як складових ключових компетенцій у процесі формування майбутнього економіста. Завданнями статті є класифікація фахових компетенцій та аналіз педагогічних підходів до визначення професійно значущих умінь і навичок у педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу... Документами, в яких зібрано інформацію про усі необхідні професійні компетенції майбутніх економістів, є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), освітньо-професійна програма (ОПП) та навчальний план спеціальності. ОКХ майбутніх економістів визначає рівень підготовки, гарантований вищим навчальним закладом, регіонально-галузеву компоненту, функціональну спеціалізацію, шляхи задоволення певних регіональних потреб та реалізації досвіду місцевих педагогічних і виробничих шкіл. ОПП майбутніх економістів є основним засобом реалізації ОКХ і містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням кількості годин, відведених для їх вивчення тощо. Навчальний план спеціальності визначає перелік дисциплін, що входять у програму підготовки фахівця, поділ навчальних годин дисципліни на аудиторні (лекційні, практичні тощо) та самостійну роботу студентів, встановлює форми поточного та підсумкового контролю тощо.

ОПП підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 – „Економіка і підприємництво” у своїй нормативній частині визначає цикли нормативних дисциплін і виділяє групи фахових компетенцій відповідно до кожного циклу. Зокрема, дисципліни гуманітарної підготовки спрямовані на формування світоглядних, психолого-педагогічних та соціально-комунікативних компетенцій майбутніх економістів; дисципліни природничо-наукової та загальноекономічної підготовки забезпечують фундаменталізацію теоретичних знань та формують загальноекономічні компетенції; дисципліни професійної підготовки забезпечують теоретичну підготовку та здобуття практичних умінь і навичок за вибраною спеціальністю і формують професійні компетенції [1, с.12].

ОПП дає нам узагальнене трактування професійних компетенцій. У випадку підготовки майбутніх економістів ми пропонуємо розширити ці поняття і більш конкретизувати систему професійних компетенцій, що входять до складу професійної компетентності фахівців досліджуваних професій. Таким чином, професійна компетентність майбутнього економіста буде поділятися на:

1) фахову компетенцію, що містить знання, вміння, навички, досвід, які необхідні економістам для виконання певних завдань, пов'язаних з їх професійною діяльністю (сюди відносяться так звані професійні компетенції, що формуються під час вивчення студентами-економістами дисциплін професійного циклу підготовки);

2) ділову компетенцію, яка містить певні ділові якості економістів: організованість, ініціативність, ефективність, працьовитість, – які сприяють реалізації професійних завдань;

3) морально-психологічну компетенцію, що містить такі психологічно-особистісні якості, як: самооцінку, справедливість, об'єктивність, культуру поведінки тощо – і виступає як необхідний фактор самоорганізації та самореалізації економіста;

4) інтелектуально-інформаційну компетенцію, тобто загальну ерудицію, вміння аналізувати явища в різних сферах суспільного життя, володіння методологією та навичками прийняття оптимального рішення;

5) соціально-комунікаційну компетенцію, а саме: вміння і навички роботи та спілкування з людьми, відстоювання інтересів людей і компанії, як одна із головних умов ефективної діяльності економістів, мовний етикет, іншомовні знання, вміння та навички.

Компетенції як складові загальнопрофесійної компетентності формуються під час одержання нових знань, з одного боку, і під час набуття практичних умінь та навичок майбутньої фахової діяльності. Кожна компетенція має певні вміння та навички, які її утворюють, і володіння якими допомагає її сформувати. Отже, професійно значущі вміння майбутніх економістів будуть поняттям вужчим за професійні компетенції. Це доводить, що професійні компетенції будуть складатися з професійно значущих умінь та навичок.

Професійно значущими вміннями та навичками майбутнього економіста на основі фахової ОПП будуть наступні: вміння чітко і зрозуміло висловлюватися, володіння іноземними мовами, діловий етикет та здатність уникати конфліктів, толерантність до інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивні соціальні установки, вміння економічно мислити, володіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структури і тенденції розвитку української і світової економіки, вміння приймати економічні та управлінські рішення на мікро- і макрорівнях, створення і розвиток власної економічної позиції, вміння фінансової, маркетингової діяльності, проведення аудиту, вміння ефективного застосування інформаційних технологій та відповідних програм, загальнорозвиваючі вміння та навички.

Точного визначення поняття „професійно значущі уміння та навички” не знайдено, тому спробуємо синтезувати визначення з існуючих визначень складових термінів досліджуваної проблеми.

Одне з перших науково-педагогічних визначень поняття „вміння” знаходимо у Я.Коменського. Він розглядає вміння як категорію, що залежить від теорії, передбачуваності, практики. Передбачуваністю він називає вміння правильно чинити за важких обставин, тобто вміння вибирати корисні речі й уникати шкідливих. Кожній практиці повинна передувати теорія, передбачуваність. Кожна практика повинна вдосконалюватися наступною практикою [2, с.569-571]. Педагог заклав підґрунтя для подальших досліджень визначення „професійно значущі вміння і навички” і означив найважливіші поняття цього визначення.

Поняття „вміння і навички” трактуються переважно як загальнопедагогічні поняття. Жоден з дослідників не виділяє таку особливість умінь та навичок, як їх професійну значущість. Системний аналіз сучасних підходів дозволив визначити, що професійні вміння – це здатність до виконання системи пізнавальних та практичних дій у подальшій професійній діяльності.

Всі науковці розглядають навички як практичні навчальні або виробничі дії. Наш підхід до визначення навичок базується на загальноприйнятих положеннях. Професійні навички майбутніх економістів – це спрямовані на виконання професійних завдань, доведені до автоматизму практичні дії, що відбуваються свідомо і формуються на основі набутих раніше теоретичних знань та умінь.

Професійні вміння педагогами розуміються як внутрішня модель майбутньої діяльності, які базуються на отриманих знаннях і розвинутих здібностях і забезпечують її ефективність. Такі вміння, формуючись у сфері економічної діяльності, є результатом діяльності у сукупності із розвитком особистісних здібностей (їхньої основи та передумов успішного формування). Під час формування умінь важливого значення набуває взаємозв'язок умінь і навичок. Хоча поняття „вміння та навички” як правило вживаються поруч, проте вони не є рівнозначними. Тут спостерігається певна ієрархія, в якій уміння виступають утворенням вищим за навички. Формування й розвиток умінь ґрунтується знаннями та відпрацюванням відповідних навичок. Сучасна педагогіка трактує уміння як незавершені навички, етап їх створення (навички у цьому випадку виступають як стереотипні автоматизовані операції, необхідні під час виконання тих елементів предметних дій, де потрібна точність, закріпленість зв'язків, однакових типових дій); вміння також розуміються як знання в дії, тобто як спосіб та якість професійної діяльності; це можуть бути і здатності до цілеспрямованої діяльності задля досягнення свідомо визначеної мети [3].

Згідно з К.Платоновим, навички виникають раніше за вміння, тобто є, як говорилося, основою останніх [4, с.64-65]. Науковець виділяє у своїх дослідженнях п'ять етапів формування професійних умінь, які доводять пріоритетність умінь порівняно з навичками:

- 1) початкові вміння (усвідомлення мети дії і пошук способів її виконання на основі раніше набутих знань і навичок);
- 2) недостатньо вміла діяльність (наявні знання про способи виконання діяльності поєднуються з використанням раніше отриманих, неспецифічних для даної діяльності навичок);
- 3) окремі загальні вміння (високорозвинені, але вузькі вміння, використовуються в різних видах діяльності);
- 4) високорозвинені вміння (творче використання знань і навичок щодо даної діяльності, усвідомлення мети, мотивів вибору і способів її досягнення);
- 5) майстерність (творче використання різних умінь) [4, с.69-71].

Основними методами формування професійних умінь науковець називає проблемне навчання (коли людина отримує необхідну інформацію і повинна самостійно розв'язати певну проблему із застосуванням знань); алгоритмічне навчання (за певними ознаками людина визначає тип завдання і

необхідні для його вирішення операції); поетапне навчання (коли формуються прийоми розумової діяльності із застосуванням знань для виконання розумової праці); системно-структурне навчання (поєднання всіх методів навчання, включаючи моделювання, рольові і ділові ігри, а також врахування специфічних особливостей професійної діяльності людини) [4, с.76-80].

Згідно з Є.Мілеряном, спочатку людина отримує знання, потім формує вміння застосовувати знання на практиці (первинні дії), далі вона виконує вправи, розв'язує задачі, доводячи ці дії до автоматизму (тобто формує навички). Таким чином, без умінь не можуть формуватися навички. Тобто вміння є ширшим та важливішим поняттям. Науковець пропонує розрізняти такі групи професійних умінь: когнітивні, загальнопрофесійні (політехнічні) та операційно-контрольні [5, с.46-48].

Є.Мілерян стверджує, що власне навички у своєму формуванні проходять чотири етапи, жоден з яких не може відбуватися без необхідних для цього умінь. На першому етапі (попередньому) формується програма професійних навичок, виділення із умінь окремих компонентів, вибір лише необхідної для цих дій інформації. На другому етапі (аналітичному) дії виконуються роздільно, кожний компонент аналізується, формуються зв'язки між компонентами дій. На третьому етапі (синтетичному) окремі елементи дій об'єднуються в одну послідовність із чітким взаємозв'язком та ієрархією. На четвертому етапі (автоматизаційному) видаляються зайві рухи, увага переміщується з процесу на результат, відбувається мимовільна регуляція темпу дій, що виконуються [5, с.49].

Згідно з підходом науковця В.Калініна щодо визначення професійно значущих умінь і навичок, для майбутніх економістів важливими виступають загальні для різних предметних галузей уміння і навички: демонстрація знання основ та історії дисципліни; логічне й послідовне представлення освоєних знань; контекстуалізація нової інформації та її тлумачення; демонстрація розуміння загальної структури дисципліни й зв'язку між складовими дисципліни; розуміння та використання методів критичного аналізу й розвитку теорій; правильне використання методів і техніки дисципліни; оцінка якості досліджень у цій предметній галузі; розуміння результатів експериментальних і спостережних способів перевірки наукових теорій. Стосовно конкретних професійних умінь і навичок, то майбутні економісти повинні: володіти предметною галуззю на належному кваліфікаційному рівні; знати новітні теорії та їхні інтерпретації; критично відслідковувати й осмислювати розвиток теорії й практики; володіти методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на належному рівні; демонструвати оригінальність і творчий підхід [6]. Ці вміння і навички складають цілісний портрет майбутнього економіста, як фахівця своєї справи.

Чітке визначення низки професійно значущих умінь і навичок студентів-економістів надає можливість покращити їхню навчально-пізнавальну діяльність. Професійно значущими для майбутніх економістів виступають вміння і навички естетичного, етичного та загальнокультурного аналізу, правильного економічного мислення; толерантності у соціальних взаємодіях; аналізу конкретних життєвих ситуацій; використання психодіагностичних методик; самоконтролю в процесі фізичного та гностичного самовдосконалення; правильного і логічного висловлювання власних думок; мовної компетенції; практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами; користування нормативно-правовими актами; мікроекономічного та макроекономічного аналізу; розв'язання економічних задач; використання прикладних систем оброблення економічних даних та систем програмування для персональних комп'ютерів і локальних комп'ютерних мереж; використання методів економічної кібернетики у прикладних дослідженнях, проектуванні та експлуатації інформаційних систем і технологій в економіці; управління підприємствами в різних умовах господарювання; управління організаціями; творчого пошуку удосконалення маркетингової діяльності; опрацювання та використання облікової інформації в управлінні; управління працею та регулювання відносин у соціально-трудої сфері; створення відповідних моделей і проведення аналітичних досліджень макро- і мікрорівня; виконання техніко-економічних розрахунків, пов'язаних з аналізом та обґрунтуванням рішень у сфері виробництва; проектування, створення й застосування системи підтримки прийняття рішень на базі новітніх інформаційних технологій та обчислювальної техніки; аналізу, моделювання і прогнозування розвитку економічних об'єктів на різних економічних рівнях; організації бізнесу у різноманітних сферах людської діяльності; застосування сучасних кейс-засобів для автоматизації проектування і створення алгоритмів економічних задач; використання досягнень, у тому числі й закордонних, у галузі організації обліку, аналізу та контролю господарської діяльності; розраховувати матеріальне забезпечення та фінансування соціальних послуг; аналізу майна та оборотних активів, формування капіталу, ліквідності і платоспроможності, фінансової стійкості, прибутковості та рентабельності підприємства; аналізу банківської діяльності; обліку витрат і калькулювання з метою прийняття ефективних управлінських рішень; визначення та обґрунтування резервів підвищення ефективності виробництва; стратегічного мислення та практичного застосування кейс-аналізу стратегічних проблем; інноваційної діяльності та оцінювання ефективності інноваційних проектів; самостійного визначення і застосування методів раціональної організації та планування діяльності інфраструктурного

комплексу; визначення конкурентоспроможності та місця товару на ринку; самостійної розробки та обґрунтування заходів щодо вдосконалення організації праці; аналізу стану мотивації персоналу та визначення механізмів її посилення; оформлювати комерційні договірні відносини та здійснювати комерційну діяльність на ринках.

Висновки... Професійно значущі вміння і навички – це сукупний базовий компонент ключових професійних компетенцій, що формує майбутнього економіста як суб'єкта професійної діяльності і дозволяє йому активно і свідомо керувати власною діяльністю та позитивно впливати на результати корпоративної діяльності. Професійно значущі вміння і навички майбутніх економістів базуються на здатності до виконання системи пізнавальних та практичних дій у професійній діяльності, що спрямовуються на виконання професійних завдань. Основою професійно значущих умінь і навичок майбутніх економістів є комунікативні вміння та навички, позитивні соціальні установки, економічне мислення, сформовані вміння та навички з циклу професійної підготовки, прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро- і макрорівнях тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 – „Економіка і підприємництво” [офіційне видання] / А. Ф. Павленко та ін. – К. : Аспект-Поліграф, 2006. – 126 с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : Вид-во при Київському державному університеті видавничого об'єднання „Вища школа”, 1985. – 295 с.
4. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
5. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 297 с.
6. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис.... канд. пед. наук. : 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 311 с.

Анотація

И.И.Кустовская

Формирование профессиональных компетенций путем развития умений и навыков как педагогическая проблема

В статье анализируется взаимосвязь профессиональных компетенций с профессионально значимыми умениями и навыками, которые являются основными в формировании будущих экономистов. Автор классифицирует профессиональные компетенции по степени влияния их на процесс развития будущего специалиста и определяет основные общепедагогические подходы к формированию умений и навыков.

Ключевые слова: *умения и навыки, профессиональные компетенции, творческий поиск, новейшие информационные технологии*

Summary

I.M.Kustovskaya

Forming of Professional Competences by Means of Developing Abilities and Skills as a Pedagogical Problem

The article deals with the analysis of interrelations between professional competences and professional skills which are the main in forming future economists. The author classifies professional competences according to the level of their influence on the process of development of future specialist and defines the main pedagogical approaches to the forming of abilities and skills.

Key words: *abilities and skills, professional competences, creative search, new information technologies.*

Дата надходження статті: „7” березня 2012 р.

УДК 81 „1917/1918” (075.2)

М.В.ЛАШКО,

*молодший науковий співробітник
(м.Київ)*

Підручник для початкової школи М.Грінченко „Наша рідна мова” (1917-1918): структура, зміст і принципи

На основі аналізу підручника М.Грінченко „Наша рідна мова” охарактеризовано його структуру, зміст і принципи.

Ключові слова: *М.Грінченко, підручник „Наша рідна мова”, зміст, структура, принципи.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Із проголошенням незалежності України відбулися зміни в методологічних підходах до створення підручників, зокрема і для початкової школи. З огляду на це доцільним є звернення до підручників видатного педагога-просвітника, громадської діячки Марії Миколаївни Грінченко (1863-1928).

Аналіз досліджень і публікацій... Історіографічний огляд показав, що підручники М.Грінченко привертати увагу дослідників ще за її життя. Так, читанку „Наша рідна мова” рецензував видатний

педагог і громадський діяч Я.Ф.Чепіга. Роль М.Грінченко у справі підручникотворення розкриває і сучасна вчена Н.Копиленко (Антонець) у статті „Підручники Б.Грінченка” (1995) – участь М.Грінченко у створенні підручників для початкової школи, виданні творів Бориса та Насті Грінченків і науково-популярної літератури для народу. Окремі змістові аспекти творів просвітниці висвітлено в дисертаційному дослідженні з філологічних наук Л.Неживої „Літературно-мистецькі та наукові пошуки М.Загірної” (2001).

Формулювання цілей статті... Мета нашої статті – на основі аналізу підручника „Наша рідна мова” М.Грінченко охарактеризувати його структуру, зміст і принципи.

Виклад основного матеріалу... Питання національного підручникотворення особливо гостро постало у ХІХ – на початку ХХ ст., коли українська мова була під постійною заборонаю і навчання здійснювалося нерідною мовою. Як свідчать джерела, підручники не сприймалися учнями, бо їх змістове наповнення не віддзеркалювало українських реалій, не враховувало культурних надбань, історичних традицій українського народу й було чужим за ментальністю. Свідома громадськість, переймаючись проблемами національної школи, вела боротьбу за утвердження української мови в навчальному процесі. Відомі діячі української науки і культури намагалися створити власні варіанти підручників, наповнюючи їх змістом, який відповідав би потребам широких верств населення. До таких діячів належала і М.Грінченко. Вона добре розуміла, що єдиний засіб поширення грамотності серед населення – рідномовна книга, створена на національній основі. Така книга в морально-етичному плані та розвитку розумових здібностей учня є найефективнішою. Написання підручників та книжок українською мовою стало одним із важливих завдань просвітниці.

Ідея створення підручників для народу виникла в М.Грінченко ще в період співпраці з Б.Грінченком. Але втілюватися вона почала у процесі роботи над першим підручником „Українська граматка до науки читання й писання” (Київ, 1907). Допмагаючи Б.Грінченку в його укладанні та виданні (редагування, переписування, коректура), вона дедалі більше захоплювалася цією справою, переймалася думками про національну освіту.

Після виходу в світ „Української граматки до науки читання й писання” (1907) подружжя Грінченків починає готувати до друку другий підручник – логічне продовження „Граматки” – „Рідне слово”. Але родинна трагедія, смерть єдиної доньки Насті та єдиного внука, підірвала й без того розхитане здоров’я Б.Грінченка і спричинила його смерть у 1910 р. Тому Марія Миколаївна ціною неймовірних зусиль видає підручник „Рідне слово. Українська читанка. Перша після граматки книга для читання” за своєю редакцією аж у 1912 р. в часи лютування післяреволюційної реакції (1905–1907).

Лише на початку 1917 р. після подій Лютневої революції і проголошення УНР на території України активізувався національно-визвольний рух, стали відкриватися перші національні навчальні заклади, тобто склалися певні передумови для написання та оприлюднення українських підручників для української школи. М.Грінченко створює у двох частинах підручник „Наша рідна мова”: Перша читанка (1917) і Друга читанка (1918). Перша читанка обсягом 79 с. була надрукована в Києві Всеукраїнським видавничим товариством (ВСЕУВИТО) тиражем 30 тис. примірників, друга – обсягом 130 с. видавничим товариством „Січ”.

Розглянемо підручник „Наша рідна мова”, керуючись запропонованими сучасною ученою Я.Кодлюк засадами аналізу підручника для початкової школи за такими напрямками: структура, функції підручника та засади його створення. Також беремо до уваги підходи сучасної дослідниці О.Кравченко стосовно аналізу підручників П.Куліша [4; 5].

Відповідно до сучасної типологізації підручників (поглиблені, альтернативні, інтегровані тощо) вважаємо підручник М.Грінченко інтегрованим для початкового навчання грамоти та читання. Він поєднує за змістом навчання читання та певною мірою письма і мови, матеріали усної народної творчості, відомості з географії, фізики, природознавства та ін., що сприяють озброєнню дітей знаннями, уміннями та навичками з відповідних наук.

Розпочнемо розгляд зі структури підручника. Варто зазначити, що обидві читанки написані зрозумілою і доступною мовою, хоча як в одній, так і в другій відсутні назви розділів і поділ на параграфи, не простежується чіткий зв’язок між темами. Але як першу, так і другу читанку можна умовно поділити на чотири розділи відповідно до пір року. Навчальний матеріал у першій читанці розподілений за розділами більш рівномірно порівняно з другою.

Не випадково читанка розпочинається віршем М.Грінченко „Наша школа”, після якого вона вмістила „Оповідання про Пилюпка” Л.Толстого. Цим авторка підкреслила, що надавала великого значення навчанню дітей у школі, яка дає знання, розвиває мислення, формує духовну культуру.

Першу читанку можна поділити за порами року на такі розділи: „Зима”, „Весна”, „Літо”, „Осінь”. За традицією навчання в сільських школах розпочиналося на Покрову. Саме тому авторка і проілюструвала початок першого розділу своїм віршем „Війна школярів з морозом” [1, с.6]. Урізноманітнює матеріал читанки яскравий опис святкування Різдвяних свят у сільській місцевості:

„Гарно у нас справлялися святки різдвяні...Так гарно бувало тоді, так якось радісно. І хата наче покращає, і всі в хаті наче ласкавіші стануть” [1, с.13]. Після опису М.Грінченко наводить колядки та щедрівки. Завершується розділ „Казкою про рукавичку”. Казки широко представлені в читанці. М.Грінченко використала казку як жанр народної творчості. Поетику казки вона спрямувала на викриття негативних рис людини (заздрість, бездушність, підступність, зрада) й водночас на виховання найкращих морально-етичних якостей (доброта, співчутливість, милосердя, чесність, сердечність).

Перехід від першого до другого розділу символізують вірші С.Черкасенка „Зима і весна” та Л.Глібова „Весна”, веснянки та оповідання М.Грінченко „Перший мед”, „Білко-пасічник”. Також у другому розділі описано святкування найважливіших весняних свят, зокрема Великодня. Авторка розглядає це свято не як релігійну догму, а скоріше як етнографічне явище.

Про початок третього розділу можна здогадатися з опису „Клечальна неділя” та косарської пісні „Гей нуте косарі” [1, с.43], котра символізувала початок жнив. Далі йдуть вірші „Вишеньки” Лесі Українки та „Сад” О.Бодяньського, казка „Жуки-бідолахи” та „Казка про ріпку” І.Франка, що демонструють красу літньої природи.

Завершальний четвертий розділ розпочинається віршами „Осінь” та „На полі восени” [1, с.56]. Далі йдуть казка „Миша на весіллі”, записана В.Гнатюком, віршована казка „Як гриби на війну зібралися”, байки „Коник-стрибунець” Л.Глібова та „Сірко” Б.Грінченка, оповідання М.Грінченко „Дві миші”, „Чотири бажання”, „Дідусь та онук”, „По щирості”, „Мати пташка”, „Піймався”, „Лев та миша”. Таке жанрове розмаїття ще раз підтверджує бажання просвітниці дати дітям всебічні знання.

Друга читанка розпочинається статтею М.Грінченко „Про науку”, у якій вона закликає дітей добре вчитися, щоб потім продовжити навчання з гарних книжок. Далі йде вірш Т.Шевченка „Учітеся”, де звучить заклик і чужого научатись і свого не цуратись. В оповіданнях „Роман”, „Школяр у сім’ї” С.Васильченка розповідається про тяжкі умови життя сільських школярів і їх старанне навчання у школі. Своім оповіданням „Як учать сліпих та глухонімих” М.Грінченко підкреслила необхідність полегшувати тяжку долю таких дітей, залучаючи їх до опанування певних робіт і навіть навчання читати.

У читанці можна виділити такі розділи: „Осінь”, „Зима”, „Весна”, „Літо”. При цьому слід зазначити, що більшу частину другої читанки становлять науково-популярні твори, які за тематикою близькі до повсякденного життя учнів, наприклад: „Свійські та дикі тварини”, „Про гризунів” М.Грінченко, „Про їжаків та про кажанів” О.Степовика та ін.

Отже, матеріал обох читанок покликаний формувати в дітей повагу до праці та навчання, любов до природи, національну свідомість, а також ознайомити їх із деякими відомостями з інших галузей знань. М.Грінченко використала велику кількість яскравих зразків народної творчості. На нашу думку, при укладанні підручника вона ставила за мету зробити навчання цікавим, навчити учнів рідної мови, реалізувати ідею національного виховання, донести дітям знання про традиції і звичаї українського народу.

Відомо, що важливим елементом навчального процесу є перевірка набутих знань. Але його в підручнику М.Грінченко не передбачено. Це наводить на думку про те, що проблема віддається на розсуд учителеві. Дидактичний матеріал для читання подано лише в першій читанці й запропоновано завдання на розвиток логічного мислення. Після кожного тексту наводяться незакінчені речення для перевірки усвідомлення учнями прочитаного. Наприклад, після вірша М.Грінченко „Наша школа” пропонується завдання продовжити речення й тим самим відповісти на запитання: „Наша школа в селі...”, „Нашого вчителя звать...”, „Я сиджу у ... ряді”, „Біля мене сидить...” і т. ін. [1, с.3]. Такі вправи спрямовані на розвиток в учнів пам’яті, мислення та зв’язного мовлення. Завдання на застосування набутих знань мали виконуватися під безпосереднім керівництвом учителя або батьків. Такі завдання можна вважати репродуктивними, що класифікуються сучасними дидактами за характером пізнавальної діяльності [4, с.187]. Як зазначає сучасна дослідниця Я. Кодлюк, репродуктивні завдання, у свою чергу, поділяються на певні типи: завдання першого типу допомагають сприймати матеріал підручника; завдання другого типу сприяють організації закріплення та повторення вивченого; окрему групу становлять завдання, спрямовані на підготовку дітей до творчої діяльності [4, с.188].

Запропоновані М.Грінченко завдання умовно можна віднести до репродуктивних завдань першого типу. Вони сприяють кращому розумінню змісту навчального матеріалу, його сприйманню та засвоєнню, а також розвитку пам’яті та формуванню знань і вмінь. Такий методичний підхід до організації пізнавальної діяльності дітей свідчить про педагогічну майстерність педагога, прогресивність його поглядів. Як наголошує Я.Кодлюк, педагогічно доцільним є наведення в підручниках зразків виконання завдань [4, с.192]. Проте в підручнику М.Грінченко немає жодного зразка виконання запропонованих завдань.

Тепер розглянемо функції та принципи підручника. Так, уже з перших сторінок бачимо, як авторка втілює освітню функцію, що передбачає засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань про навколишнє життя і практичну діяльність, дає початкові уявлення про тісний взаємозв'язок людини з природою. Навчальний матеріал дозований у формі оповідань на родинно-побутову та науково-популярну тематику.

У процесі створення підручника „Наша рідна мова” М.Грінченко дотримувалася принципу науковості. Вона була переконана, що автор будь-якої навчальної книги для народу має бути високоосвіченою та всебічно розвинутою особистістю, знати історію і культуру свого народу, цікавитися ними, знати про світові історико-культурні надбання. Цим і пояснюється необхідність викладу такого навчального матеріалу, який має наукове і практичне значення. Доступна мова і близькість за тематикою до повсякденного життя учнів дають підставу стверджувати про дотримання принципу зв'язку навчання з життям школярів.

Аналіз змісту підручника М.Грінченко свідчить, що він відповідає принципам народності (використання рідної для народу мови написання, відображення його національних особливостей та історичного досвіду), доступності і свідомого засвоєння знань (відповідність змісту, форм і способів викладу навчального матеріалу віковим особливостям дитини). М.Грінченко вважала українську мову першим і найголовнішим педагогічним елементом національної освіти. Ця думка проходить через увесь зміст обох читанок.

Розвивальну та виховну функції простежуємо в дібраних текстах обох читанок. Так, в оповіданнях „Пташиний столик” [1, с.20] та „Шануймо пташок” за Гр.Коваленком [2, с.60] авторка вчить дітей розуміти природу й любити її. Вона закликає дітей та їхніх батьків не знищувати тварин, бо вони не завдають шкоди, а навпаки, приносять користь.

Виховна функція реалізується і в оповіданнях, які відтворюють суворі реалії тогочасного суспільного життя. Наприклад, оповідання „Без чобіт”: „Мати наша вдова була і не мала за що справити чобітки сестрі та мені. Були в матері чоботи, та не дозволяла вона їх нам обувати, щоб на ковзалці не прочовгали, бо тоді вже й вона без чобіт зосталася б” [1, с.12].

Вихованню в дітей таких моральних якостей, як щедрість, доброта, чесність, щирість, повага до старших, присвячені оповідання „Кисіль”, „По щирості”, „Піймався” й переклад оповідання Л.Толстого „Дідусь та онук” [1, с.46, 69, 70].

Порівнюючи зміст першої і другої читанок, слід звернути увагу на те, що в першій читанці М.Грінченко вмістила лише три статті краєзнавчого характеру під назвою „Рідний край”, „Київ”, „Дніпро”. В основному науково-популярні статті зосереджені в другій читанці. Серед них: „Найбільші й найменші птахи”, „Найбільші на світі дерева”, „Залізо”, „Хто робить посуд”, „Земля та вода”, „Чотири боки світу”. Це можна пояснити принципом поступовості в засвоєнні матеріалу, переходу від легшого до складнішого. Також є помітною і різниця в кількості сторінок. Так, у другій читанці на 50 ст. більше порівняно з першою. Завдяки цьому вона постає перед учнями вже як справжня енциклопедія, бо містить багато корисної і цікавої інформації від загальноновідомих фактів до даних з точних наук. Наприклад, в оповіданні „Про тепло” діти дізнаються про природу сонячного проміння, а в оповіданні „Що в світі найшвидше?” – про швидкість світла і звуку [2, с.89].

Науково-популярні статті „З чого папір”, „Про книги” дають інформацію про те, як виготовляють папір і друкують книги. Також доносять дітям знання про необхідність берегти природу. Зі статті „Свійські та дикі тварини” діти дізнаються про поділ тварин на диких і свійських, про спосіб їх життя і зв'язок з людиною. Особливої уваги заслуговує повідомлення „Про корисних тварин”, яке закликає дітей берегти їжаків, кротів та жаб.

Функція самоосвіти реалізується в наведених у підручнику колядках, щедрівках та веснянках. Наприклад, дітям пропонується написати, які хто знає колядки та щедрівки. Виконання таких завдань спонукатиме учнів самостійно збирати фольклорний матеріал і водночас вивчати елементи народної творчості.

М.Грінченко приділила велику увагу аспекту національного виховання. У статтях „Київ” та „Дніпро” [1, с.73, 75] ідеться про головне місто України Київ та про головну річку Дніпро, а в статті „Рідний край” у доступній формі розповідається учням про інші міста та річки України, що найкращий край – рідна Україна: „Наш рідний край зветься Україною. Ми зветься українцями. Наша мова зветься українською мовою. Немає нам кращого краю, як наша Україна. Немає нам кращої мови, як наша українська мова” [1, с.72]. Крім того, характерною позитивною рисою підручника є цілковита відсутність натяку на національну обмеженість і міжетнічну ворожнечу. Так, стаття другої читанки „Чужі краї й народи” вчить дітей поважати інші народи та їхні цінності: „На світі є багато народів....Кожен народ свій край і свою мову любить найдужче над усі. Треба й чужих мов учитися, щоб більшої освіти придбати, читаючи книжки, чужими мовами писані, та щоб уміти розмовляти в чужому краї. Але насамперед треба своєї рідної мови добре навчитися” [2, с.125].

На відміну від змісту підручників імперської школи, основою яких було вбивання в голови учнів великодержавних постулатів та повна заборона використовувати матеріали з бодай найменшим натяком на національну тематику, підручник М.Грінченко містить матеріал, який давав змогу навчити дітей рідної мови в її найдосконалішому і найпрекраснішому варіанті – народній творчості.

М.Грінченко всіляко намагалася заповнити культурну порожнечу, спричинену уведенням Валуєвського циркуляра (1863) та Емського указу (1876). Тому, крім своїх творів (оповідання, загадки, вірші), вона вмістила твори відомих письменників, які у свій час перебували під цензурною забороною через переслідування української мови в Російській імперії. Це насамперед поезії Т.Шевченка „Село”, „Кобзар”, „Буря на Дніпрі”, а також твори відомих українських письменників, зокрема „Вишеньки” Лесі Українки, „Весна” та „Коник-стрибунець” Л.Глібова; „Сонце та хмари” Є.Гребінки; „Ластівки”, „Сірко”, „Пастушки” Б.Грінченка; „Над колискою” О.Олеся; „Буря на морі” В.Винниченка; „Зимова ніч” М.Чернявського; „Коло колодязя”, „Уночі” П.Куліша; „Косовиця та жнива” Ганни Барвінок; „Сонце сходить” Панаса Мирного; „Вовк, собака та кіт” С.Руданського та ін. Ці твори знайомили учнів із кращими надбаннями української літератури, розширювали їхній кругозір. Читанки включали й переклади світової літератури, зокрема твори „Велика кара”, „Лев та собака” Л.Толстого, „Італійський хлопець” Е.Амічіса, „Дівчинка з сірниками” Г.Андерсена та ін.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що підручник М.Грінченко „Наша рідна мова” побудований на українознавчій основі та характеризується багатим жанровим розмаїттям творів для дітей. Його зміст повністю відповідає генотипу українських дітей та українській ментальності, оскільки авторка ставила за мету зробити процес навчання більш цікавим і корисним. Матеріал дуже близький за змістом до життя й побуту учнів, переважна більшість яких проживали в селі.

Підручник М.Грінченко „Наша рідна мова” (1917-1918) посів чільне місце серед інших підручників, випущених ще до подій 1917 р., зокрема: „Рідна школа” С.Черкасенка (1912), „Грамотка” (1906) та „Читанка перша книжка після грамотки” Т.Лубенця (1907), „Український буквар” С.Русової (1906), котрі використовувалися в школах.

Освітяни високо оцінили підручник „Наша рідна мова” за змістовність і різноманітність матеріалу, назвавши його підручником нового типу. Так, рідний брат М.Грінченко В.Гладилін, котрий у свій час працював учителем, в одному з листів писав: „Не могу, Маруся, не сказать, что я в восторге от языка в твоих произведениях. Это не лесть, а от чистого сердца...” [6, арк.4] маючи на увазі і її підручники.

А на думку сучасної дослідниці Н.Копиленко, проста зрозуміла мова підручника, використання різних жанрів усної народної творчості, насиченість духом рідної природи зробили його глибоко народним, здатним повною мірою сприяти формуванню в дитини національної свідомості [3, с.43].

Висновки... Здійснений аналіз змісту підручника М.Грінченко „Наша рідна мова” дає підстави вважати його інновативним відповідно до рівня наукового розвитку в першій чверті ХХ ст., таким, що сприяв формуванню в учнів національної свідомості та передачі соціального досвіду підростаючому поколінню. Він реалізує провідні функції підручника для початкової школи, а саме: інформаційну, розвивальну та виховну:

- *інформаційна* уможлиблює знайомство з певним обсягом знань про навколишню дійсність, про способи пізнавальної і практичної діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей ;
- *розвивальна* – сприяє розвитку мислення, уваги, уяви, пам’яті, а також формує уміння і навички в учнів;
- *виховна* – орієнтує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, сприяє формуванню духовно-моральних якостей .

До того ж слід додати, що розглянутий підручник ґрунтувався на принципах науковості, народності, патріотичності, зв’язку навчання з життям, дитиноцентрованості, політичної, релігійної та національної нейтральності.

Внесок М.Грінченко в підручникотворення не обмежувався розглянутим підручником, значну вагу мали й науково-популярні твори просвітниць, про які йтиметься в подальших дослідженнях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Грінченко М. Наша рідна мова. Перша читанка / М. Грінченко. – К. : ВСЕУВИТО, 1917. – 79 с.
2. Грінченко М. Наша рідна мова. Читанка друга / М. Грінченко. – Черкаси ; Київ : Т-во „Сіяч”, 1918. – 130 с.
3. Копиленко Н. Підручники Бориса Грінченка / Н. Копиленко // Розвиток освіти в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.) : зб. наук. праць / наук. ред. О. В. Сухомлинська. – К. : Ін-т педагогіки України, 1995. – С. 36–43.
4. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Кодлюк Ярослава Петрівна – Тернопіль, 2005. – 454 с.
5. Кравченко О. О. Педагогічна та науково-просвітницька діяльність П. Куліша : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кравченко Оксана Олексіївна. – Умань, 2009. – 223 с.
6. Лист В. Гладиліна до М. Грінченко // ІР НБУВ, ф. 170, спр. 301, 4 арк.

Анотація

М.В.Лашко

Учебник для начальной школы „Наша рідна мова” М.Грінченко: содержание, структура, принципы

На основі аналізу учебника М.Гринченко „Наша рідна мова” охарактеризовані його структура, содержание и принципи

Ключові слова: М.Гринченко, учебник „Наша рідна мова”, содержание, структура, принципи.

Summary

M.V.Lashko

Maria Grinchenko's „Nasha Ridna Mova” text book: structure, content, principles

On the basis of the analysis of Maria Grinchenko's „Nasha Ridna Mova” its structure, content and principles are characterized.

Key words: Maria Grinchenko, text book „Nasha Ridna Mova”, structure, content, principles.

Дата надходження статті: „15” березня 2012 р.

УДК 372.8:378:811

Н.В.ЛЕВИЦЬКА,

викладач

(м.Хмельницький)

Реформування професійної підготовки перекладачів в Німеччині на основі Болонського процесу

В статті розглядаються особливості реформування професійної підготовки перекладачів в Німеччині в умовах реалізації Болонського процесу та аналізуються навчальні перекладацькі програми в університетах Німеччини.

Ключові слова: професійна підготовка, перекладач, навчальна програма, , ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень) „бакалавр”, „магістр”.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У 2005 р. Україна підписала Болонську Декларацію, тому інтеграція в єдиний Європейський освітній простір є на сьогодні основним напрямом діяльності вищої освіти нашої країни. Приєднання України до Болонського процесу, що спрямований на перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі, надає нашій країні можливості поглибити відносини з європейськими державами. Вивчення, узагальнення та адаптація провідного досвіду європейських країн у цій галузі надасть нашій країні змогу ефективно впроваджувати основні принципи побудови європейського простору освіти. Це сприятиме розвитку й збагаченню вітчизняної системи професійної підготовки перекладачів, дозволить уникнути повторення помилок та надасть можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшло свій відбиток у низці публікацій Петера Векса, Олівера Маасена, Ханс Лайнера Фрідріха, Анке Ханфт та Ізабелль Мюскенс. Часткове вирішення проблеми підготовки перекладачів ґрунтується на працях В.Н.Комісарова, І.С.Алексеевої, І.І.Халеевої, Л.К.Латишева, А.Л.Семенова, В.І.Провоторова, А.П.Чужакіна та ін. Але аналіз наукової літератури показує, що власне проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів не набула необхідного теоретичного та методичного вирішення.

Становлення вищої професійної освіти у Європі досліджували Н.В.Абашкіна, Н.М.Бідюк, Т.І.Вакуленко, В.А.Гаманюк, Л.І.Зязюн, О.Ю.Кузнецова, О.Ю.Леонтєва, А.В.Парінов, Л.П.Пуховська, Н.Ф.Яцишин та інші. Але поза увагою залишилися питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Німеччини.

Формулювання цілей статті... Мета цієї статті – висвітлити проблеми реформування вищої перекладацької освіти в Німеччині в умовах реалізації Болонського процесу, проаналізувати особливості організації програм професійної підготовки перекладачів у провідних навчальних закладах Німеччини, виділити позитивні аспекти зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу... Реформування освіти в Україні, що є частиною загальноєвропейських освітніх перетворень, передбачає усунення недоліків системи освіти попередніх років, одним з яких була слабка мовна підготовка фахівців. В Україні у вищій школі традиційно з десятиліття в десятиліття в одному і тому ж скромному обсязі та в цілому за незмінною програмою навчають перекладу на двох рівнях. Перший – спеціальність „переклад”, підготовка професійних перекладачів у галузі письмового та усного перекладу в університетах та інститутах іноземних мов. Другий вид – переклад як метод навчання і засіб контролю у викладанні іноземних мов – має місце на

факультетах іноземних мов педагогічних інститутів і університетів. Практика ця зберігається в цілому і сьогодні.

Але сучасному суспільству на шляху інтеграції до європейського культурного, політичного та економічного простору потрібні кваліфіковані перекладачі, які не тільки мають високий рівень професійної компетенції, але й риси самостійної та внутрішньо мобільної особистості. Впровадження нової Концепції організації підготовки перекладачів в Україні суттєво вплине на процес професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах. Перехід до двоступеневої системи освіти з освітньо-кваліфікаційними рівнями „бакалавр” та „магістр” створить необхідність перегляду та корегування навчальних програм підготовки фахівців і перекладацьких спеціальностей.

Німеччина як країна, яка завжди була і залишається рушієм інтеграційних процесів у Європі, є третьою державою у світі за економічною потужністю та країною з однією із кращих у світі системою вищої освіти, варта детального вивчення теоретичного та практичного надбання у галузі підготовки перекладачів. Огляд розвитку програм підготовки фахівців у сфері перекладу в університетах Німеччини та детальний аналіз ситуації на сучасному етапі їх функціонування сприяли б розв'язанню проблеми удосконалення програм та технологій навчання перекладачів в Україні.

Болонський процес є на сьогодні досить актуальною темою для дискусій та досліджень. Про активне входження Німеччини до Болонського простору вищої освіти свідчать матеріали та документи, що висвітлюють різні аспекти цього процесу. В першу чергу, це друковані та електронні матеріали Конференції ректорів ВНЗ

Німеччини (HRK), Міністерства освіти та науки (BMBWF), Наукової Ради (Wissenschaftsrat), Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (KMK). Особливу цінність становлять збірники статистичних документів, з допомогою яких можна простежити кількісні наслідки реформ.

Хоча Німеччина є одним із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, країна досить обережно реформує власну систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Реформаційні процеси в Німеччині, спрямовані на підвищення якості та конкурентоспроможності її вищої освіти у світі та розширення мобільності студентського та викладацького складу, дали вже певні результати. У 1998 р. в Рамковий закон про вищу освіту були внесені зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Тим самим, вищим навчальним закладам Німеччини було надане право вибору системи підготовки студентів, як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів. Ще нещодавно в німецьких університетах існувало паралельно дві структури навчання перекладачів: нова дворівнева система бакалавр-магістр, а також навчальна програма, що завершується отриманням диплома спеціаліста або магістра. Процес реформування вищої перекладацької освіти завершено в 2010 році згідно Болонської декларації і в Німеччині сьогодні існує лише нова дворівнева система.

Варто зазначити, що в Німеччині до Болонського процесу вже існував певний поділ на різні форми завершення вищої освіти. Навчальні програми, що завершувалися здобуттям диплома спеціаліста поділялися на два цикли: початковий та основний. Початковий цикл передбачав лекції та семінари з таких дисциплін як рідна мова, іноземні перша та друга мови, культурологія, мовознавство, перекладознавство, немовні додаткові дисципліни, та предмет на вибір (наприклад, третя іноземна мова). Навчання на основному циклі передбачало поглиблене вивчення дисциплін, які вивчалися на першому етапі. Отже, основною метою навчання майбутніх перекладачів було надання загальної перекладацької компетенції з невеликим спеціалізованим нахилом, здебільшого в галузі перекладознавства та економіки. Винятком був напрям підготовки „Технічний переклад” в університеті Гіндесхайма, на якому навчання передбачало надання вузькоспеціалізованої перекладацької компетенції в галузі технічного перекладу. В цілому, існувала певна подібність між програмами в різних університетах, хоча зміст і форми навчання частково відрізнялися.

Наразі основним завданням, що постало перед країною, є пристосування національної системи освіти до загальноприйнятої європейської. Новим для вищої освіти Німеччини стало запровадження ступеня бакалавра та магістра (майстра) у загальноєвропейському розумінні, яке стикається з низкою проблем та супроводжується дискусіями в самій країні. У вищій школі Німеччини відбуваються структурні зміни, розробка та апробація нових підходів, моделей, технологій підготовки майбутніх фахівців, зокрема перекладачів. При впровадженні нової дворівневої системи панувала думка, що подібність програм та змісту навчання на перекладацьких спеціальностях, що існувала на дипломних спеціальностях, зникне і тому домовленість між вузами в галузі перекладацьких спеціальностей стала необхідною. У зв'язку з цим вже понад 20 років, двічі на рік відбувається засідання комітету з координації практики та навчання, яке присвячується практикоорієнтованій реформі на перекладацьких спеціальностях. Цей форум надає можливість представникам усіх вузів регулярно

зустрічатися і обмінюватися набутиим досвідом. Таким чином досягається бажане узгодження та єдність між перекладацькими спеціальностями різних університетів.

У Німеччині підготовка перекладачів здійснюється за програмами загального та галузевого спрямування на базі багатьох вищих навчальних закладів. Висококваліфікованих перекладачів готують у вісьмох університетах Німеччини: університети Берліна, Бонна, Гельдейберга, Лейпціга, Гіндесгайма, Майнц-Гермесхайма, Саарбрюкена. В кожному з цих університетів є можливість обрати спеціальність з послідовним здобуттям ступенів (освітньо-кваліфікаційних рівнів) бакалавра, магістра та непослідовну, за якою бакалаврські та магістерські програми є незалежними одна від одної.

Оскільки загальна тривалість навчання не повинна переважати 5 років, термін навчання на послідовних бакалаврських спеціальностях складає 6 семестрів, а на магістерських – 4 семестри. Термін навчання на непослідовних бакалаврських спеціальностях складає 6, 7 або 8 семестрів, а на магістерських – 4, 3 або 2 семестри. Існують бакалаврські спеціальності, які надають загальну перекладацьку компетенцію і ті, які передбачають лише навчання загальної сенсибілізації з проблем міжкультурної комунікації та інтенсивну мовну підготовку. Після здобуття диплома бакалавра на непослідовних спеціальностях випускники випробовують декілька років свої теоретичні знання на практиці, а потім повертаються на навчання, щоб здобути подальшу кваліфікацію чи перекваліфікуватися.

Назви спеціальностей співпадають лише в області усного перекладу – всі 5 спеціальностей носять назву „Конференційний переклад” (Konferenzdolmetschen) і пропонуються лише як магістерські спеціальності. Спеціальності в області письмового перекладу не мають такої єдності, вони називаються в кожному університеті по-різному: „Міжкультурна / або багатомовна комунікація”, „Технічний переклад / або технічна комунікація”, „Перекладознавство / або транслатологія”. Але для досягнення високої мобільності студентів, що є вимогою Болонської декларації, бакалаврські перекладацькі спеціальності в Німеччині мають подібні навчальні плани та програми. У всіх вищих навчальних закладах студенти обирають як правило 2 іноземні мови (B-Sprache та C-Sprache) і один предмет спеціалізації. Залежно від університету на вибір пропонуються різні мови як головний предмет. Наприклад, в університеті Гіндесхайм на факультеті „Міжнародна комунікація та переклад” пропонується три мови на вибір: англійська, французька та іспанська, а в університеті Гермесхайм на факультеті „Мова, культура, мистецтво” надається 12 мов на вибір. Як фахові предмети на вибір пропонуються зазвичай інформатика, медицина, правознавство, економіка, техніка. Бакалаврські програми спрямовані на розвиток навичок усного та писемного мовлення, ознайомлення з культурою та літературою країни, мова якої вивчається. Студенти також опановують граматику, літературну творчість, особливості усного спілкування іноземною мовою. Тобто, студенти набувають основну мовну та комунікативну компетенції. При складанні навчальних планів на бакалаврських спеціальностях було враховано те, що більшість випускників даних спеціальностей під час їхньої професійної діяльності будуть потребувати знань, умінь і навичок не лише з перекладацької компетенції, а й з міжкультурної, мовної, комунікативної компетенції. Тому нові бакалаврські спеціальності не просто перейняли навчальні плани та зміст колишніх дипломних спеціальностей, а й впровадили нові навчальні предмети (наприклад: репродукція тексту, проектний менеджмент). Але незважаючи на те, що бакалаврські спеціальності передбачають насамперед підготовку кваліфікованих перекладачів, що є повністю готовими до професійної діяльності, вони є першою сходинкою на шляху до вузькоспеціалізованого профільного навчання в магістратурі. Для вступу до магістратури є обов'язковим не лише отримання ступеня бакалавра в галузі перекладу, а й складання вступного іспиту, що підвищує рівень магістерської перекладацької освіти.

Характерною ознакою незалежних магістерських спеціальностей є їх профільна спеціалізація. Вони спрямовані на задоволення конкретних потреб ринку перекладацьких послуг і передбачають наявність спеціалізованих дисциплін, що дають змогу додатково отримати необхідні знання у сфері майбутньої професійної діяльності. В той самий час магістерські програми мають прикладний або науково-дослідний нахил. Магістерські спеціальності з науково-дослідним нахилом готують майбутніх науковців у галузі перекладу, а на спеціальностях прикладного характеру готують висококваліфікованих фахівців у галузі професійного перекладу. Програми підготовки магістрів у галузі перекладу за різними спеціальностями, здебільшого, передбачають два етапи навчання. Перший етап навчального процесу включає загальні дисципліни (як правило, основи письмового та усного перекладу). На другому етапі має місце спеціалізація дисциплін залежно від обраного напрямку підготовки.

Підготовка перекладачів не обмежується вивченням теоретичних аспектів перекладознавства та безпосередньо практикою перекладу. Тому навчальні програми підготовки фахівців часто включають дисципліни, що дають можливість студентам ознайомитись з особливостями функціонування програмного забезпечення, задіяного у процесі комп'ютерного перекладу текстів. Великого значення

надають розвитку навичок роботи з термінологічними базами даних, електронними глосаріями та документами.

Висновки... Підсумовуючи вище сказане слід зазначити, що основною метою освітньої політики Німеччини в галузі професійної підготовки перекладачів є досягнення узгодження та спорідненості програм, змісту навчання на перекладацьких спеціальностях. Важливим досягненням Німеччини є створення спеціального комітету з питань реформування професійної підготовки перекладачів, що дає змогу провідним вищим навчальним закладам обмінюватися набутим досвідом. Позитивним моментом в реформуванні вищої перекладацької освіти в Німеччині є впровадження нових навчальних предметів та розвиток вмінь застосування комп'ютерної техніки під час професійної діяльності. Для України важливо переглянути навчальні програми підготовки перекладачів з урахуванням світових тенденцій до спеціалізації перекладацької діяльності та максимально ефективно використати позитивні аспекти зарубіжного досвіду функціонування системи підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр, магістр.

Список використаних джерел та літератури:

1. Отрошенко Л. С. Реформування вищої освіти Німеччини у контексті Болонського процесу / Л. С. Отрошенко // Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 5 (155). – С. 62–66.
2. Полупанова Е. Інновації в вищому освітньому середовищі країн Європи : організаційний рівень / Е. Полупанова // Alma Mater. – 2005. – № 3. – С. 35.
3. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 07.10.2011 : <<http://uk.wikipedia.org>>. – Загол. з екрану. – Мова українська.
4. Mayer F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern [Електронний ресурс] / Mayer F. – Режим доступу : 20.10.2011 : <http://www.transforum.de/download/Mayer_BA-MA_in_Europa.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова німецька.
5. Stoll K.-H. Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen [Електронний ресурс] / Stoll K.-H. – Режим доступу : 21.11.2011 : http://www.fachportal-paedagogik.de/.../fis_set.ht. – Загол. з екрану. – Мова німецька.

Анотація

N.V. Levyts'ka

Реформирование профессиональной подготовки переводчиков в Германии на основе Болонского процесса

В статье рассматриваются особенности реформирования профессиональной подготовки переводчиков в условиях реализации Болонского процесса и анализируются учебные переводческие программы в университетах Германии

Ключевые слова: профессиональная подготовка, переводчик, учебная программа, степень (образовательно-квалификационный уровень) „бакалавр“, „магистр“.

Summary

N.V. Levyts'ka

Reforming of Professional Translator Training in Germany on the Basis of Bologna Process

The article deals with the peculiarities of reforming of professional translator training under the conditions of Bologna Process, and training programs for translators in the Universities of Germany are analyzed.

Key words: professional training, translator, educational program, degree (education-qualificational level) "Bachelor", "Master".

Дата надходження статті: „7” березня 2012 р.

УДК 378.147:517

Г.О.ЛИСАК,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови

У статті висвітлено специфіку й проблеми організації самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій навчання з урахуванням сучасних вимог та умов суспільства. Вивчаються умови та методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи освітнього середовища.

Ключові слова: самостійна робота, інформаційні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На даному етапі розвитку вищої школи необхідною умовою оптимізації навчального процесу стає розширення арсеналу традиційних методичних засобів та прийомів удосконалення професійної освіти під час вивчення іноземних мов. Постає питання про необхідність вдосконалення методів та форм організації самостійної роботи з іноземної мови з урахуванням цілей і змісту професійної підготовки студентів, поєднання традиційних методів

організації та ведення навчального процесу з використанням нових педагогічних та інформаційних технологій навчання. Аналіз науково-педагогічної літератури і практика навчання іноземної мови вказують на те, що однією з основних причин низької мовної компетенції студентів є недостатнє місце, що відводиться самостійній роботі при вивченні іноземної мови. Основний спосіб розв'язання проблеми поліпшення мовної підготовки студентів – це виховання та розвиток самостійності і творчості студентів, вдосконалення організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови, поліпшення її методичного забезпечення, впровадження нових інформаційних і педагогічних технологій.

Організувати самостійну роботу студентів можна різними способами і з різною метою. На наш погляд, необхідно так організувати самостійну роботу, щоб вона разом з накопиченням знань, умінь і навичок давала можливість розвивати і творчі здібності студентів. За таких умов активізація самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій стає особливо актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій... Різні аспекти проблеми самостійної роботи студентів розглянуто в дослідженнях вітчизняних науковців (А.М.Алексюк, В.К.Буряк, О.В.Заїка, Л.В.Клименко, В.А.Козаков, В.В.Луценко). Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено ряд наукових досліджень, які вирішують окремі питання цієї проблеми (О.М.Акмалдінова, М.А.Алієва, Т.М.Гусак, Л.І.Іванова, К.Б.Карпов, А.С.Лур'є, М.В.Ляховицький, О.Г.Малінко, З.В.Матукайтес, С.Ю.Ніколаєва, І.П.Павлова, О.О.Письменна) та загальні проблеми в цілому (Т.М.Біла, А.С.Кузьміна, Л.О.Лужних). Залучення інформаційних технологій у процес навчання розглядається в роботах В.П.Беспалька, Б.С.Гершунського, Є.П.Полат; дидактичним та психолого-педагогічним проблемам використання комп'ютерних технологій в процесі навчання присвячено дослідження Є.А.Бараксанової, П.Я.Гальперіна, Є.І.Машбіц, Є.Д.Нелунової та інших.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – визначення специфіки застосування інформаційних технологій у самостійній роботі студентів в процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу... У контексті сучасної парадигми навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів та дозволяє розглядати знання як об'єкт власної діяльності студента. Вона є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так і позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [4, с.65]. Самостійна робота – явище багатоаспектне. З одного боку – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (має бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять. З другого – це компонент технології навчання, скерований на формування самостійності як риси особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури [5; 6] дає можливість стверджувати, що самостійною вважається робота, яка передбачає наявність мети, завдання, самостійного плану їх досягнення, здійснення дій, отримання результату (набуття знань, навичок, умінь, розвиток здібності до самостійного розв'язання задач), контролю результату. Однією з особливостей самостійної роботи є те, що вона передбачає наявність пізнавальних інтересів, мотивів, потреби набуття нових знань, умінь, навичок, розвиток особистості, здібності самостійно приймати рішення і переносити способи розв'язання на інші задачі.

Самостійна робота у ВНЗ передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці та повторення. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань у даному виді самостійної роботи та результатів її виконання [6, с.15]. Вирішення даного завдання можливе шляхом використання засобів інформаційних технологій як одного з важливих інструментів методологічної, змістової і організаційної перебудови системи освіти. Оскільки саме інформаційні технології мають необмежені можливості для інновацій, що сприяє їх застосуванню у процесі організації самостійної роботи.

На думку Р.С.Гуревича, М.Ю.Кадемії [2] поняття „інформаційні технології” визначає сукупність засобів та методів обробки даних, що забезпечують цілеспрямовану передачу, обробку, збереження і відображення інформаційного продукту (даних, ідей, знань). У нашому дослідженні ми розглядаємо дане поняття як систему засобів та способів збирання, накопичення, обробки, аналізу та використання інформації про стан об'єкта вивчення з метою підвищення ефективності фахової підготовки студентів мовних спеціальностей.

За таких умов самостійна робота студентів виходить на якісно новий рівень. Аналіз вивченої літератури [1; 3] та узагальнення практики дозволяють визначити основні переваги використання інформаційних технологій у самостійній роботі студентів, а саме: забезпечення гнучкості навчального процесу; варіювання складності завдань; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; посилення мотивації та пізнавального інтересу студентів; організація гнучкого управління навчальним процесом.

Під час організації самостійної роботи студентів у контексті використання інформаційних технологій ми опираємося на такі методологічні підходи як:

• диференційний, який дозволяє розширити доступність навчання. За таких умов відбувається зміна якості навчання, засвоєння нових технологій, використання додаткових ресурсів навчання та відбувається посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі;

• системний, який характеризується активним використанням інформаційних технологій як ефективних методів, що забезпечують системність навчання;

• структурно-функціонального зв'язку, що забезпечує зв'язність та послідовність викладу навчального матеріалу.

Усі сучасні освітні технології спрямовані на те, щоб привчити студента працювати самостійно, оскільки саме ця якість дає можливість успішно адаптуватися в умовах швидкозмінного суспільства. Головну роль в організації самостійної роботи студентів мають ті інформаційні технології, які дають можливості для творчості, набуття та закріплення навичок, дозволяють реалізувати нові форми й методи навчання.

Інформаційні технології в освіті – це не просто засоби навчання, а й якісно нові технології в підготовці конкурентоздатних фахівців. Вони дозволяють істотно розширити творчий потенціал студентів, виходячи за рамки традиційної моделі навчання. Вміння вчитися самостійно набувається з застосуванням електронних навчальних матеріалів, освітніх баз даних, комп'ютерних навчальних програм, систем тестування. Навчити студентів користуватися можливостями самостійної роботи з урахуванням інформаційних технологій – це складний і тривалий процес [2].

Самостійну роботу студентів у контексті використання інформаційних технологій при вивченні іноземної мови можна організувати як систему:

- роботи у фоно- та відео лабораторіях;
- використання Інтернет ресурсів;
- застосування комп'ютерних програм та курсів;
- використання електронних словників та енциклопедій.

Робота у фонолабораторіях направлена на вдосконалення фонетичних навичок. Це дає можливість не лише прослуховувати зразок звуків, слів, прислів'їв та римівок диктором, а й повторювати їх. Самостійна робота студентів у відеолабораторіях передбачає перегляд навчальних та художніх фільмів, відібраних відповідно до тематики аудиторних занять, якому передують виконання підготовчих вправ. Післяпереглядовий етап включає: самостійне виконання студентами вправ, спрямованих на відпрацювання нових лексичних одиниць; аналіз змісту та проблематики фільму; виконання творчих завдань. Результати роботи студентів перевіряються як під час індивідуальної роботи зі студентами, так і на аудиторних заняттях.

Використання ресурсів Інтернету під час організації самостійної роботи студентів мовних спеціальностей може здійснюватися за наступними напрямками: пошук інформації навчального та науково-методичного характеру з її подальшим опрацюванням; виконання запропонованих викладачем завдань.

Студенти використовують Інтернет-ресурси в самостійній роботі для більш глибокого вивчення програм з певних дисциплін; написання рефератів, тез, статей, кваліфікаційних робіт. На думку багатьох дослідників, новітні інформаційні технології в освіті є не тільки засобами навчання, а й якісно новими технологіями професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Це дає можливість розширити творчий потенціал студентів, підвищити продуктивність у всіх її проявах і разом із цим вийти за межі традиційної моделі вивчення іноземної мови. Студенти набувають вміння самостійно навчатися, використовуючи електронні навчально-методичні матеріали, освітні бази даних, комп'ютерні навчальні програми, системи тестування тощо [5, с.13-14].

Серед Інтернет-ресурсів, що найчастіше використовуються у самостійній роботі студентів мовних спеціальностей, можна виокремити наступні: електронні бібліотеки, освітні портали, тематичні сайти, бібліографічні бази даних, сайти періодичних видань, які надають безкоштовний доступ до електронних каталогів і матеріалів, а іноді пропонують рідкісні книги й документи. Наявність даних ресурсів в електронному варіанті значно допомагає студентам у підготовці до семінарських занять, при написанні рефератів або наукових статей. Певна річ, електронну версію можна зберегти на комп'ютері і скористатися нею в разі потреби в будь-який зручний час. Студенти повинні вміти не лише шукати потрібну інформацію в мережі, а й аналізувати її.

Використання електронних словників та енциклопедій забезпечує не лише широкий доступ до інформації, але й значно економить час та кошти, оскільки, користуючись будь-якими електронними словниками, у яких здійснюється пошук за алфавітом або ключовим словом, можна набагато швидше знайти потрібне слово, ніж гортаючи сторінки друкованого видання. В електронному варіанті словника зазвичай подається транскрипція, тлумачення значень слова, його вживання у фразеологічних та ідіоматичних зворотах. Крім того, користувач може прослухати варіант вимови слова (британський чи американський), а за наявності відповідного обладнання та програмного забезпечення – записати власну вимову та порівняти зі взірцем.

Електронні енциклопедії доцільно використовувати для самостійного опрацювання студентами додаткового матеріалу з визначеної програмою теми. Крім того, інформацію, подану в енциклопедіях, можна використовувати для підготовки до практичних занять та створення презентацій.

Організація самостійної роботи засобами інформаційних технологій передбачає застосування різноманітних комп'ютерних програм та курсів навчального призначення. Такі програми спираються на використання наочності, яка за допомогою комп'ютера є значно ефективнішою. Багато комп'ютерних курсів використовують нові можливості презентації навчального матеріалу на диску. Специфічними особливостями, на думку М.А.Бовтенко [1], є особлива інтерактивність, використання комплексу засобів представлення інформації: тексту, графіки, звуку, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань та контроль виконання.

Комп'ютерні програми у самостійній роботі студента використовуються з метою закріплення навчального матеріалу та підготовки до аудиторних занять. При розробці завдань для самостійного виконання студентами з використанням комп'ютерних навчальних програм викладачем робиться акцент на індивідуальну роботу студентів з добре підготовленим структурним матеріалом.

Висновки... Належним чином організована самостійна робота студентів мовних спеціальностей в умовах використання інформаційних технологій забезпечує засвоєння теоретичного матеріалу з дисципліни, закріплення теоретичних знань на практиці, застосування теоретичних знань і практичних навичок для аналізу ситуації та прийняття правильного рішення, формування власної позиції чи теорії. Використання інформаційних технологій у самостійній роботі дозволяє не тільки інтенсифікувати навчальний процес, але й закладає основи подальшої самоосвіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов : учебное пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2008. – 112 с.
2. Гуревич Р. С. Информационно-коммуникационные технологии как фактор использования интерактивных технологий обучения в образовательной среде / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемья // Проблемы образования в Польше и в Украине в контексте процессов глобализации и евроинтеграции : сб. матер. міжн. наук.-практ. конф. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. : КІМ, 2009. – С. 217–225.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
4. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.
5. Каменская Н. Е. Самостоятельная работа студентов при изучении курса отечественной истории : учебно-метод. пособ. / Н. Е. Каменская : [под ред. О. В. Кузьминой]. – СПб : СПбГУИТМО, 2009. – 52 с.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебн. пособ. / Козаков В. А. – К. : Вища школа, 1990.

Аннотація

Г.А.Лысак

Использование информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка

В статье рассматриваются специфика и проблемы организации самостоятельной работы студентов средствами информационных технологий обучения с учетом современных требований и условий общества. Изучаются условия и методы эффективной организации самостоятельной работы студентов как целостной системы образовательной среды.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интерактивные технологии.

Summary

H.A.Lysak

Usage of Informational Technology in Students' Self-Study Organization in the Process of Foreign Language Study

The article focuses on the matter and problems of the students' self-study organization by means of the educational information technologies within the modern society conditions. It's investigated the conditions and methods of successful organization of students' self-study as unity of educational surrounding.

Key words: self-study, informational technology.

Дата надходження статті: „17” лютого 2012 р.

Інноваційне лідерство в контексті зарубіжних моделей керівництва

В статті конкретизовано роль керівництва і управління в інноваційній діяльності організації; систематизовано й охарактеризовано зарубіжні моделі керівництва; встановлено сутнісні ознаки інноваційного лідерства; визначено можливості використання положень зарубіжної теорії управління в інноваційній діяльності вітчизняних освітніх установ.

Ключові слова: *інноваційний розвиток, керівництво, управління, адміністрування, моделі керівництва, інноваційне лідерство, інноваційне мислення, інноваційна діяльність*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Оптимізація процесів інноваційного розвитку потребує розробки нових управлінських підходів і рішень, насамперед, в освітній сфері, обумовлює необхідність докладного вивчення сучасних теорій інноваційного розвитку, теорії управління. Великий інтерес у цьому контексті представляють зарубіжні моделі управління, в межах яких обґрунтовано теоретичні засади управління діяльністю організації, у тому числі, в умовах інноваційного процесу.

Формулювання цілей статті... В межах статті представлено аналіз моделі інноваційного лідерства: конкретизовано роль керівництва і управління в інноваційній діяльності організації; систематизовано й охарактеризовано зарубіжні моделі керівництва; встановлено сутнісні ознаки інноваційного лідерства; визначено можливості використання положень зарубіжної теорії управління в інноваційній діяльності вітчизняних освітніх установ.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичні засади управління діяльністю організації викладено у працях зарубіжних дослідників К.Бланшара, Р.Блейка, М.Врума, Ф.Йеттона, К.Левіна, Дж.Моутона, Г.Пітерса, Р.Стейнбаха, Р.Тенненбаума, Р.Уотермена, Ф.Фідлера, П.Херслі, В.Шмідта, А.Яго, Д.Янтзі та ін. Аналізу сучасних моделей керівництва присвячено роботи Н.Алікса, Л.Болмена, Т.Діела, Т.Буша, В.Фішера, Х.Гюнтер, К.Лейтвуда, Р.Рілей, М.Гейтса, Т.Сержіованні, Г.Соуфворфа, Дж.Вест-Бінхета, Г.Йакла та ін. Модель інноваційного лідерства представлено в працях американських дослідників Д.Норфа та Д.Бачнера, які є представниками Аналітичного центру креативного лідерства (The Center for Creative Leadership (CCL®)).

Виділення раніше не вирішених частин проблеми... Модель інноваційного лідерства залишається майже не представленою у працях вітчизняних науковців, що пояснює необхідність з'ясування сутнісних ознак цієї моделі, визначення можливостей її використання у діяльності сучасної вітчизняної школи.

Виклад основного матеріалу... В межах сучасної зарубіжної теорії управління розмежовуються поняття керівництва, управління й адміністрування [10, 9].

Керівництво (лідерство) трактується як процес впливу окремої особи (або групи) на інших осіб (групи) через структуровану діяльність й врахування існуючих соціальних зв'язків у групах, в межах вертикального розподілу обов'язків чи повноважень (Г.Йакл). Керівництво передбачає формулювання конкретних завдань засобами лідерської ініціативи, обов'язкове врахування лідером ймовірних ризиків. Ефективне керівництво є процесом лідерського впливу, спрямованим на досягнення корпоративних цілей, що забезпечують подальші зміни в діяльності організації. Його основоположною умовою є здатність надихати інших у досягненні поставлених цілей; формувати сприятливий для такої діяльності клімат в межах організації (підтримуюче середовище).

Управління й адміністрування є процесом ефективного реалізації лідерських рішень на основі певних дій, передбачає запровадження ефективних технологій в забезпеченні діяльності організації. Аналіз зарубіжної теорії управління дозволяє встановити певне регіональне обмеження у вживанні представленої термінології. Так, для теорії і практики більшості європейських країн традиційним є використання поняття „управління” (менеджмент), проте у США, Канаді, Австралії традиційним для управлінської діяльності є „адміністрування”.

Керівництво і управління є взаємодоповнюючими процесами, однаково важливими по суті (Ф.Фідлер). Їх спрямованість на забезпечення змін в діяльності організації визначають пріоритетність ефективного керівництва і управління в формуванні інноваційного характеру такої діяльності. На думку Л. Болмена, харизматичні лідери, які часто не враховують цього факту, можуть забезпечити лише тимчасовий позитивний ефект в досягненні корпоративних цілей.

Спроби систематизувати специфічні характеристики, умови ефективного керівництва представлено в роботах Л.Болмена, Т.Буша, К.Лейтвуда, Т.Сержіованні, Р.Стейнбаха, Д.Янтзі, аналіз яких свідчить про існування багатоваріантних, іноді альтернативних моделей керівництва.

Так, пріоритетні методи, покладені в основу діяльності сучасного керівника (лідера), дозволили К.Лейтвуду виділити інструкційну (директивну), трансформаційну, нормативну, представницьку, адміністративну, постмодерністську, інтерперсональну, ситуативну моделі керівництва, представлені у сучасній зарубіжній теорії управління.

Інструкційне (instructional), або директивне керівництво у вузькому розумінні трактується як безпосередній вплив керівника на окремих осіб (вчителів) з метою реалізації завдань навчання й викладання; у широкому розумінні охоплює усю діяльність керівництва, що забезпечує ефективність педагогічного процесу (Г.Соуфворф). Ознаками інструкційного керівництва є управління через розпорядження (директиви, інструкції), окреслення місії школи і чітке слідування її характеристикам, моделювання, перевірка і контроль, професійний діалог і дискусія. Інструкційне лідерство фокусується переважно на діяльності в межах окремої навчальної аудиторії, а не організації в цілому.

Трансформаційному керівництву притаманна система загальних, єдиних цілей більш високого рівня (розвиток школи у іншому напрямі), дій, зусиль керівника і його послідовників, формування загальної, єдиної системи дій керівника й виконавців (Н.Аллікс, Х.Гюнтер). Трансформація зусиль в більшій мірі характеризує процес єднання групи у досягненні цілей, її недоліком є неналежна увага результатам спільної діяльності. Т. Сержіованні характеризує цю модель через форму бартерінгу (мотив – ефективна діяльність – вища оплата за якісне виконання).

Відповідно нормативній моделі (модель морального лідерства) ефективність керівництва залежить від особистісних характеристик лідера, його моральних якостей. Спільними з попередньою моделлю ознаками є єдність зусиль керівника й виконавців, тільки вони спрямовані на формування норм діяльності організації, що поширюються й за її межами. Лідерство в межах такої моделі характеризує узгодженість між принципами (нормами) й діяльністю організації, здатність використовувати норми у конкретних ситуаціях, створювати колективні принципи й норми, виправдовувати рішення з позицій обраних норм, обрані принципи виправдовуються часом і є необхідними (Дж.Вест-Барнхем).

Представницька (participative) модель передбачає колегіальність керівництва, спільне прийняття рішень і розподілення повноважень.

Адміністративне керівництво реалізується через чітке визначення функцій, задач, поведінки, що оптимізує керівництво в інших сферах. Подібний підхід відображено й у формальній моделі Т.Буша, згідно якої лідерський вплив здійснюється через формальні доручення відповідно статусу позицій в ієрархії організації. Подібний розподіл обов'язків іноді розглядається в контексті менеджеріалізму, який займав пріоритетні позиції в теорії і практиці управління 80-х -90-х років ХХ ст.

Постмодерністська модель керівництва заснована на ідеях багатоваріантності і відносності, усвідомленні специфіки кожної ситуації на локальному рівні, необхідності врахування суб'єктивного досвіду керівника і вчителів у різноманітній інтерпретації, що встановлюється через інших осіб.

Ключовою характеристикою інтерперсональної моделі є міжособистісний інтелект як ознака інтуїтивної поведінки. Згідно моделі, лідерський вплив спрямовано на окремих суб'єктів педагогічного процесу (вчителів, учнів, батьків учнів, адміністрацію) з метою формування єдиних і узгоджених дій в межах організації.

Попередні моделі пояснюють певні аспекти управління, спрямовані на різні об'єкти. Вони не забезпечують повної характеристики керівництва школою. Модель ситуативного лідерства дозволяє обрати певний метод керівництва відповідно конкретній ситуації в межах самої організації і відповідно зовнішнього контексту, який ця організація обслуговує (Т.Буш; Б.Фідлер).

Аналізовані моделі, як правило, не використовуються у чистому вигляді, проте дозволяють охарактеризувати основоположні ознаки керівництва в умовах конкретної організації, здійснити прогнозування й корекцію ймовірних результатів її діяльності, визначити тип керівництва.

Так, специфіка лідерського впливу і її відповідність певним моделям дозволяє виділити технічне, особистісне, освітнє, символічне, культурне лідерство (див. табл.1).

Таблиця 1

Типологія лідерства за специфікою впливу та його спрямування (Т.Сержіованні)

Тип лідерства	Моделі лідерства
технічне лідерство (інжиніринг керівництва)	адміністративне керівництво
особистісне лідерство (інжиніринг міжособистісних стосунків)	представницька модель; інтерперсональне лідерство
освітнє лідерство	інструкційна модель
символічне лідерство	трансформаційна модель
культурне лідерство (формування унікальної культури школи)	моральне лідерство

Особистісні потреби, цінності й переконання групи визначають структурне, символічне, політичне лідерство, керівництво людськими ресурсами(див. табл.2).

Таблиця 2

Типологія лідерства за ціннісними переконаннями групи (Л.Болмен)

Тип лідерства	Модель лідерства
структурне лідерство	адміністративне керівництво, формальна модель Т.Буша
керівництво людськими ресурсами	інструкційна, трансформаційна, інтерперсональна моделі
символічне лідерство	трансформаційна модель
політичне лідерство	адміністративне керівництво

Типології існуючих моделей керівництва дозволяють оптимізувати лідерські дії, врахувати в процесі керівництва специфіку завдань, можливості контингенту, умови діяльності організації тощо.

Інноваційність як пріоритетна ознака діяльності сучасної організації передбачає розробку і впровадження нових підходів до керівництва. Великий інтерес у цьому контексті представляє модель інноваційного лідерства, розроблена американськими дослідниками Д.Норфом і Д. Бачнером.

Головними компонентами моделі є інноваційне керівництво, в основу якого покладено інноваційне мислення й керівництво інноваціями, спрямоване на створення інноваційного клімату організації [6, 7].

Формування інноваційного мислення передбачає трансформацію традиційного підприємницького мислення керівника, заснованого на здатності до глибокого системного аналізу, логіці, дедуктивно-індуктивній аргументації. Традиційне підприємницьке мислення спрямоване на прийняття однозначного правильного рішення й відмову від багатоваріантності лідерських рішень. За таких умов унеможливується прийняття невідкладних рішень у нестабільних ситуаціях й невизначених траєкторіях. Таким потребам відповідає інноваційне мислення. Як показано на рис. 1, модель інноваційного мислення дозволяє не покладатися на накопичений досвід й відому систему дій. Воно спрямоване на знаходження кращих варіантів в умовах багатоваріантності ймовірних рішень. Неоднозначність – не проблема, а аксіома, що дозволяє використовувати підхід „що якщо” („what if?”). Інноваційне мислення суттєво доповнює традиційне підприємницьке мислення, дозволяє запроваджувати нові лідерські ідеї, сприяє розвитку інноваційної культури організації.

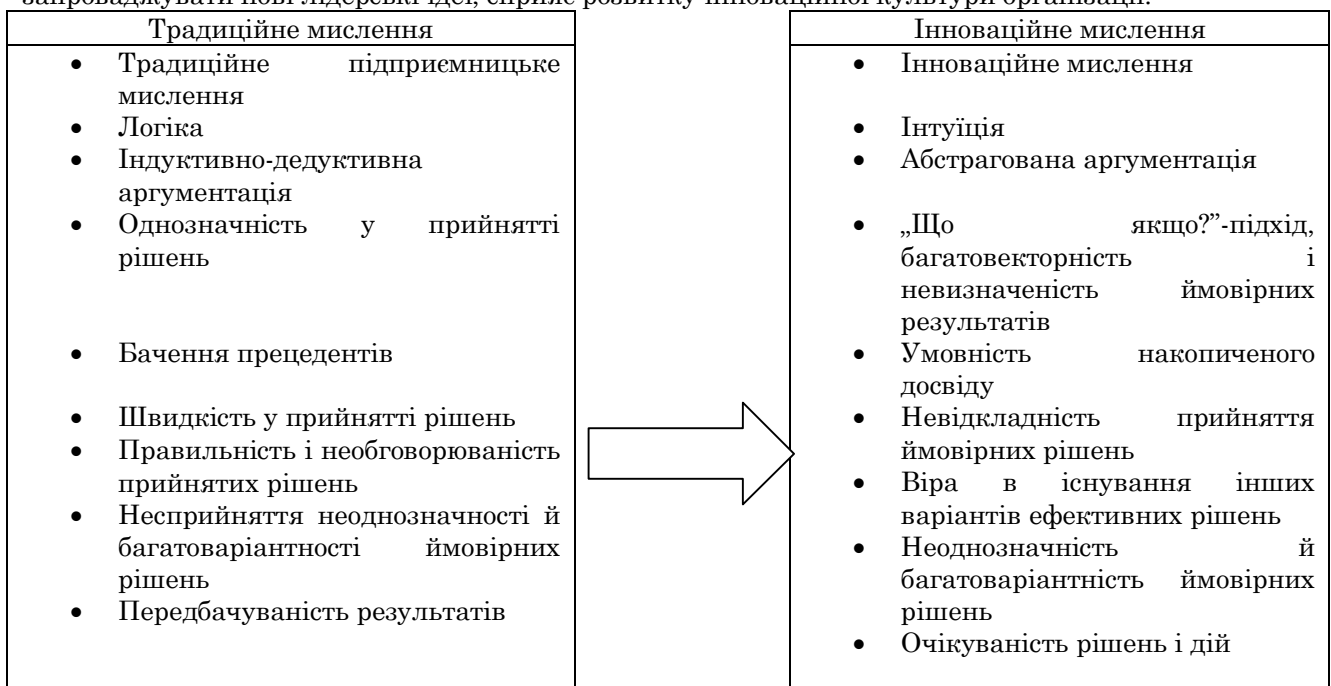


Рис. 1. Розвиток інноваційного мислення

Аналітичним центром креативного лідерства (The Center for Creative Leadership (CCL®) представлено характеристику інноваційного мислення, насамперед, інноваційних здібностей лідера, використання яких дає можливість оптимізувати творчий процес в організації незалежно від його спрямування (проривна технологія, цінна послуга, нове рішення застарілої проблеми), представити нове бачення ситуації, розробити нові методи й рішення. Інноваційні здібності складають

• здатність до об'єктивної й повної оцінки ситуації на основі розвитку креативної уважності (бачення деталей й нових варіантів, передбачуваність розуміння ситуації, оцінка ситуації з різних точок зору й імовірної перспективи);

- персоналізація (оцінка ситуації на основі власного досвіду та врахування й розуміння особистісних характеристик і досвіду працівників й клієнтів);
- формування уяви як засобу обробки й передачі інформації (розповідь, метафори, враження для передачі ситуації і пошуку нових образів, зразків, рішень, ідей);
- здатність до „серйозної гри” (інноваційна діяльність передбачає відмову від деяких правил і зразків, використання нетрадиційних ідей, імпровізацію, експеримент, моделювання);
- продуктивний діалог (діалог на основі критичного мислення, відмова від очікування негайних й єдиноправильних відповідей);
- крафтинг („crafting”) (бачення цілого як сукупності елементів, врахування ймовірних суперечностей й парадоксів, багатоваріантності ймовірних рішень і розв’язків. На відміну від традиційного мислення, яке розподіляє ціле на окремі елементи, відомі факти й передбачення, крафтинг на основі використання синтезу, інтеграції можливостей, абстрагованої аргументації формує інтуїтивні зв’язки серед, на перший погляд, не взаємопов’язаних фактів, починає формувати порядок з хаосу [6, с.12].

За даними Центру креативного лідерства (The Centre for Creative Leadership (CCL®)), 20% з 67% змін інноваційного клімату організації безпосередньо залежить від позиції й поведінки керівництва. Керівництво інноваціями передбачає використання лідерами інноваційного мислення для розробки інноваційної культури організації, здатності сприяння, підтримки й просування інноваційної діяльності в організації. Такий підхід потребує реалізації важливих лідерських завдань: формулювання цілей й напрямків діяльності; створення відповідних умов; формування відповідальності, що у сукупності забезпечують продуктивність й інноваційність організації.

Основні умови ефективного формування інноваційного клімату організації складають

- колективне схвалення (колективне сприймання інновацій, демонстрація чесного, конструктивного розв’язання завдань, визнання і схвалення інноваційної діяльності, механізми сприяння й стимулювання інноваційної діяльності);
- відсутність перешкод (відсутність внутрішніх конфліктів, жорсткої критики нових ідей, внутрішньої конкуренції; мінімізація ризиковості, боязні невдач, нерівності);
- підтримка керівництва (стимулювання інноваційної діяльності, пільги, кар’єрний ріст новаторів, нейтралізація негативних впливів з боку окремих осіб);
- наявність достатніх ресурсів (доступність фондів, матеріалів, засобів й інформації як умова пріоритетності інноваційної діяльності для окремої особи);
- реальність навантаження (відсутність жорстких часових обмежень та інших перешкод);
- свобода (право вибору ідеї, способів реалізації завдань й одночасне запровадження деяких обмежень: терміни виконання, розмір фінансової винагороди);
- значущість інноваційної діяльності (результативність інноваційної діяльності має корпоративну й особистісну цінність; складні завдання можуть бути реалізовані за умови наявності організаційної структури й внутрішньої підтримки інноваційної діяльності);
- групова діяльність й співробітництво (формування внутрішніх міжособистісних зв’язків, відкритість та взаємна підтримка колективної діяльності, обмін ідеями тощо) [6, с.19].

Висновки... В ході дослідження з’ясовано сутнісні ознаки керівництва (лідерства), управління й адміністрування. Доведено пріоритетність ефективного керівництва і управління в формуванні інноваційного характеру діяльності організації. Аналіз зарубіжних моделей лідерства (інструкційної (директивної), трансформаційної, нормативної, представницької, адміністративної, постмодерністської, інтерперсональної, ситуативної) дозволив встановити специфічні характеристики й умови ефективного керівництва діяльністю організації. У статті доведено, що інноваційність як пріоритетна ознака діяльності сучасної організації передбачає розробку і впровадження нових підходів до керівництва. У цьому контексті подано аналіз моделі інноваційного лідерства Д.Норфа й Д.Бачнера, структурними компонентами якої є інноваційне мислення лідера й керівництво формуванням інноваційного мислення організації. Представлені моделі не є універсальними, проте їх системний аналіз дозволяє встановити тенденцію до подальшого розвитку теорії лідерства, можливість творчого використання представлених підходів у формуванні нових моделей керівництва, що дозволить суттєво оптимізувати інноваційну діяльність освітніх установ в сучасній Україні.

Список використаних джерел та літератури:

1. Allix N. M. (2000), Transformational Leadership: Democratic or Despotic? / N. M. Allix // Educational Management and Administration, 28 (1), 7–20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ema.sagepub.com/current.dtl>
2. Bolman, L.G. and Deal, T.E. (1997), Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership. – San Francisco, CA. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : bookfi.org/book/1024942.
3. Bush T. Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s / T. Bush // Educational Management and Administration. – 1999. – № 27 (3). – P. 239–252.

4. Fidler B. School leadership: some key ideas / B. Fidler // School Leadership and Management. – 1997. – № 17 (1). – P. 23–37.
5. Gunter H. (2001), Leaders and Leadership in Education / H. Gunter. – London, Paul Chapman [Електронний ресурс]. – Режим доступу: books.google.com.ua/books?isbn=0826464556...
6. Horth D. Innovation Leadership / Horth D., Buchner D. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ccl.org/leadership/.../InnovationLeadership.pdf.
7. Leithwood K. (1992), The move towards transformational leadership / K. Leithwood // Educational Leadership, 49(5), 8–9 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ascd.org/.../el_199202_leithwood.pdf.
8. Leithwood K. School leadership in the context of accountability policies / K. Leithwood // International Journal of Leadership in Education. – 2001. – № 4(3). – P. 217–35.
9. Riley R/ Profiles in Leadership. Innovative Approaches to Transforming the American High School / [Riley R., Gates M.F., Gregorian V., Kop W., Smith A., Tirozzi G.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.all4ed.org.
10. School Leadership: Concepts and Evidence 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : dera.ioe.ac.uk/.../dok217-eng-School_Leadership.pdf.
11. Southworth G. (2002), Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence / G. Southworth // School Leadership and Management, 22 (1), 73–92 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : citeseerx.ist.psu.edu/.../download?doi...
12. West-Burnham J. Leadership for learning: reengineering 'mind sets' / J. West-Burnham // School Leadership and Management. – 1997. – № 17(2). – P. 231–243.
13. Yukl G. A. (2002) Leadership in Organizations, Fifth Edition / G. A. Yukl. – Upper Saddle River, NJ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.oppapers.com/.../yukl-page1.html.

Анотація

У.В.Лыстопад

Иновационное лидерство в контексте зарубежных моделей руководства

В статье конкретизирована роль руководства и управления в обеспечении инновационной деятельности организации, систематизированы и охарактеризованы зарубежные модели руководства, определены ключевые признаки инновационного лидерства, представлены возможности эффективного использования положений зарубежной теории управления в инновационной деятельности отечественных образовательных учреждений.

Ключевые слова: инновационное развитие, руководство, управление, администрирование, модели руководства, инновационное лидерство, инновационное мышление, инновационная деятельность

Summary

O.V.Lystopad

Innovative Leadership within the Context of Foreign Models of Management

The role of guidance and management in securing innovative activity of an organization is concretized in the article, foreign models of management are systematized and characterized, key indicators of innovative leadership are determined, possibilities of effective usage of regulations of foreign theory of management in innovative activity of home educational institutions are offered.

Key words: innovative development, leadership, management, administration, leadership models, innovative leadership, innovative thinking, innovative activity.

Дата надходження статті: „2” березня 2012 р.

УДК 37.033:504

О.В.ЛІВШУН,

викладач

(м.Хмельницький)

Екологічна відповідальність як складова формування професійної готовності майбутнього вчителя

В статті досліджено значення екологічної відповідальності як одного із основних параметрів формування професійної готовності майбутнього вчителя технології. Визначено поняття професійної готовності та професійної придатності майбутнього вчителя. Також проаналізовано необхідність та важливість екології як науки для суспільства в цілому.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, професійна придатність, екологія, екологічна відповідальність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні в українській освіті, ставлять перед вітчизняною педагогікою нові проблеми. Зокрема, реалізація нових завдань вимагає відповідного удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів. Однією з важливих проблем, котрі мають бути вирішені сьогодні, є формування професійної готовності майбутніх учителів. Сучасна школа потребує кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного, компетентного, який вільно володіє своєю професією та орієнтується в

суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зросту, соціальної та професійної мобільності. Сьогоднішні вчителі відверто заявляють про свою неготовність задовольняти сучасні вимоги та потреби суспільства щодо діяльності педагогів. Професійна діяльність майбутнього вчителя базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, котрий ознайомлений з сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи, підготовлений до організації навчальної діяльності школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання різноманітних завдань.

Професійно обумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами „професійна придатність” і „професійна готовність”. Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. Під професійною готовністю – психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога. В останні роки зросла кількість наукових розробок, пов'язаних із формуванням професійної готовності майбутнього вчителя.

Таким чином, розглянувши загальнотеоретичні аспекти підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя технології, нами були визначені такі параметри формування професійної готовності: екологічна відповідальність; креативність (інноваційність); адаптивність та рефлексивність; емпатійність; аутопсихологічна компетентність; організаторські якості; комунікативні якості. На нашу думку, особливу увагу під час формування професійної готовності майбутнього вчителя технології слід приділити такому параметру як екологічна відповідальність.

Вперше термін „екологія” (від грец. „ойкос” – житло, місцеперебування та „логос” – наука) запропонував у 1866 р. німецький дослідник природи Е.Геккель, однак формування екології як науки почалося в ХХ ст. й триває досі. Сучасна екологія – це системна наука, що має багатоярусну конструкцію, в якій кожен із поверхів спирається на безліч традиційних дисциплін (М.М.Мойсеев). Специфіка сучасної екології полягає в тому, що вона із суто біологічної науки перетворилася на цілий цикл знань, увібравши в себе розділи географії, геології, хімії, фізики, соціології, теорії культури, економіки й навіть теології (М.Ф.Реймерс) [11]. Сучасна екологія – це одна з головних фундаментальних наук про взаємовідносини живої й неживої природи, нова філософія людства, що перебуває в стадії формування. Це наука про середовище нашого проживання, його живі й неживі компоненти, їхній взаємозв'язок, що формує умови життя та розвитку всіх екосистем. Це наука про узгодження Стратегії Природи й Стратегії Людини, що має базуватися на ідеях самообмеження й самозбереження, розумної коеволюції техносфери й біосфери.

Екологічна діяльність нині – обов'язкова, а здебільшого – одна з основних складових будь-якої сфери людської діяльності: промислового виробництва, енергетики, сільського й лісового господарства, транспорту, наукових досліджень, військової справи, культури, релігії та ін. Усі рішення, пов'язані з використанням природних чи людських ресурсів, із втручанням у процеси життєдіяльності біосфери, слід приймати з урахуванням найближчих і віддалених наслідків [11].

Свідоме засвоєння майбутнім учителем технології положень екологічної відповідальності є необхідною умовою якісного оволодіння ним у ВНЗ дисциплінами агровиробничого профілю в процесі формування його професійної готовності, фактором його духовного зростання. Сформованість екологічної відповідальності у майбутнього вчителя технології – це запорука якісного формування ним у процесі власної професійно-педагогічної діяльності відповідального ставлення до землі та природи в Україні в учнів як середньої школи, так і професійної (у контексті їх екологічної відповідальності за загальний стан довкілля в державі та в умовах локальної екосистеми їх життєдіяльності). При практичному викладанні агровиробничих дисциплін в умовах професійної школи в Україні актуальною задачею вчителя технології є формування в студентів (учнів ПТНЗ), на основі теоретичних і практичних навчальних процедур, фахово усвідомленої екологічної відповідальності за професійну діяльність на землі (дотримання правил і культури землекористування та науково-обґрунтованих норм агротехнологій як засіб збереження та забезпечення родючості землі, запобігання її виснаженню, як інструмент регуляції ступеню екологічного тиску на довкілля; екологічна безпечність застосування агротехніки; обов'язковість виконання в агровиробництві правил утилізації екологічно-небезпечних речовин та ін.). Реалізація таких завдань можлива лише за умови сформованості високого рівня екологічної відповідальності у самого майбутнього вчителя технології під час його навчання у ВНЗ.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є дослідження феномена „екологічна відповідальність” як одного із головних компонентів формування професійної готовності майбутнього вчителя технології.

Виклад основного матеріалу... Зважаючи на те, що у нинішній час екологічні проблеми та їх наслідки мають надзвичайну гостроту як у світі, так і в Україні, й виявляють тенденцію до подальшого загострення, вважаємо, що проблема формування екологічної відповідальності як важливої риси сучасної людини та обов'язкової професійної характеристики педагога (вчителя технології) є

надзвичайно актуальною. Оскільки окремий розгляд поняття „екологічна відповідальність” як структурного елемента професійної готовності вчителя технології при вивченні дисциплін агровиробничого профілю є практично невисвітленим, розглянемо в рамках нашої роботи це питання більш докладно порівняно з іншими елементами структури професійної готовності викладача технології.

Розвиток екологічної відповідальності як параметра професійної готовності майбутнього вчителя технології при вивченні агровиробничих дисциплін забезпечує формування в нього здатності до активного пошуку шляхів захисту навколишнього середовища, запобігання створенню кризового стану в довкіллі в умовах агровиробництва та професійно-усвідомлене формування засад екологічної відповідальності у своїх учнів у ході власної професійно-педагогічної діяльності.

Сучасною наукою поняття „екологічна відповідальність” визначається на основі критеріальної бази науки екології – науки про взаємодію між живими організмами і середовищем їх проживання та закономірності взаємодії природи й суспільства. Фаховою „Екологічною енциклопедією” екологічна відповідальність визначається як „складова громадянської відповідальності, інструмент стримування і запобігання екологічним правопорушенням. Складається з наукових і практичних знань та розуміння екологічної взаємодії суспільства і природи, економічних нормативів і правил, що регулюють відносини людини у біосфері, та усвідомлення необхідності їх додержання і виконання. Передбачає особисту відповідальність за стан довкілля, існування та функціонування суспільства в ньому, розроблення природоохоронних заходів і безпосередню участь у здійсненні їх, а також систему заходів, пов'язаних із цілеспрямованим впливом особистості та суспільства на природу, окремі її об'єкти з метою відвернути, мінімізувати або ліквідувати негативні наслідки життєдіяльності. Включає основні принципи, норми і напрямки діяльності суб'єкта (особистості) та держави щодо гарантування екологічної безпеки, екологічної збалансованості природних угруповань, екосистем” [1]. Відзначимо, що складна структура базового визначення екологічної відповідальності вказує на інтегративний характер зазначеної понятійної категорії, що визначає необхідність її характеристикації з точки зору комплексу наук різних сфер діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідниками поняття „екологічна відповідальність” розглядається на основі багатьох підходів – правового, економічного, науково-прикладного, філософського, етико-духовного, соціологічного, психологічного, педагогічного тощо [2]. Такий комплексний підхід до екологічної відповідальності можемо пояснити тим, що це поняття постає важливим складовим елементом екологічних наук та екологічно-спрямованого світосприйняття сучасної людини. Поняття екологічної відповідальності характеризує як природничі й біологічні аспекти функціонування навколишнього середовища та людини в ньому, так і їх взаємодію з економічними, технічними, соціальними та духовно-особистісними факторами життєдіяльності та розвитку суспільства.

У загальному соціологічному розумінні, як відзначають М.М.Бринчук, Н.М.Заверуха, Н.В.Лисенко, К.А.Рябець та ін., екологічна відповідальність – це відповідальність держави, суспільства, людини перед суспільством, сьогодишніми та майбутніми поколіннями людей, перед конкретною людиною і природокористувачем [3]. З такої точки зору екологічна відповідальність виражає нормативні особливості правової, економічної, технічної та соціальної взаємодії суспільства (і людини, як його члена) та довкілля.

Звернемо увагу, що при правовому підході вирізняють дві форми екологічної відповідальності – економічну та юридичну. Підставою еколога-економічної відповідальності вважається факт заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу правомірною діяльністю (наприклад, викиди забруднюючих речовин у межах дозволеного), тоді як юридична (еколога-правова) відповідальність ґрунтується на факті правопорушення в екологічній сфері [4]. Як зауважує О.Сурілова, форма еколога-правової відповідальності визначається як відповідальність за наслідки нераціонального, навіть злочинного, природокористування і виражається в порушенні норм і правил охорони довкілля та раціонального природокористування [5].

Аналізуючи філософський, етико-духовний, психологічний і педагогічний підходи стосовно категорії екологічної відповідальності [2], можемо визначити, що це поняття розглядається як системна особистісна риса (якість) людини, що набувається в процесі її розвитку на основі інформаційно-освітніх і діяльнісних впливів екологічної спрямованості та характеризує стан духовності й моральної свідомості людини. Як наголошують М.М.Бринчук, Н.В.Лисенко, В.І.Медведев та ін., екологічна відповідальність розвивається на формувальній освітньо-виховній основі педагогічних і психологічних процесів системи екологічної освіти [3], при цьому також відзначається важливе педагогічне значення практичної участі в природоохоронних заходах [6].

Зауважимо, що з точки зору особистісного підходу, в педагогіці та психології поняття „екологічна відповідальність” неможливо розглядати без сутнісного розуміння категорії „відповідальність”. Як відзначає О.М.Степанов, відповідальність – це внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої

особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті [7]. Взагалі ж у категорії „відповідальність” вирізняють зовнішні форми контролю суб'єкта, що забезпечують покладання відповідальності за результати його діяльності (підзвітність, карність) і внутрішні форми саморегуляції його діяльності (почуття відповідальності, почуття обов'язку) [8].

Аналіз свідчить, що в основі спільного підходу педагогіки та психології до розгляду категорії відповідальності є її визначення системною особистісною рисою (якістю) людини (І.А.Гамула, М.В.Савчин та ін. [8]. При цьому необхідно підкреслити, що, завдяки сформованості відповідальності, у людини значно підвищується здатність до усвідомлення віддалених наслідків власних вчинків, у неї розвивається висока чутливість до моральних ситуацій. Спільність фахової педагогіко-психологічної позиції також полягає в тому, що відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів і прийнятих правових норм. Як риса особистості, відповідальність формується у спільній діяльності з іншими людьми як результат засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки.

На основі такого розуміння сутності свідомої відповідальної поведінки людини, на сучасному етапі екологічна відповідальність виражає усвідомлення особистості (й суспільства в цілому) щодо наявності гострої екологічної загрози для прогресу Людства та його майбутнього.

Як свідчать чисельні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців [3], стан біосфери нашої планети – навколишнього середовища для існування людини, внаслідок інтенсивного антропогенного впливу на природу Землі – характеризується інтенсифікацією проявів глобальної екологічної кризи.

Проблема посилення екологічної загрози розвитку Людства визнається світовою спільнотою у зв'язку із тим, що в до-індустріальну, індустріальну та постіндустріальну епохи загальною характеристикою сфери взаємодії суспільства (Людини) та довкілля було і залишається споживацьке безвідповідальне ставлення до природи. Потенціал природи, який є єдиним джерелом ресурсів для людської цивілізації на Землі, внаслідок його інтенсивного споживання Людиною нині має тенденцію до значного зменшення. Темпи діяльності людини щодо вилучення ресурсів з природи та накопичення в довкіллі відходів людської цивілізації вже значно перевищують природні можливості біосфери відтворити спожиті Людиною ресурси та безпечно переробити утворені відходи. У зв'язку з цим незворотно порушуються умови рівноваги в функціонуванні глобальної екосистеми Землі.

За визнанням фахівців ООН та науковців багатьох країн, констатують М.М.Бринчук, Г.Йонас, А.Тетіор та ін., людство увійшло в період такого перевищення з 1986 року і живе понад ті екологічні можливості, які може дати наша планета. Безвідповідальне споживацьке ставлення людини до природи призводить до порушення природно-екологічного балансу в масштабах планети і, як внаслідок, – до глобального потепління клімату, забруднення атмосфери та гідросфери, лавиноподібного накопичення небезпечних для життя відходів, втрати придатних для агровиробництва земель, загострення проблеми продовольства та чистої питної води й інших проявів екологічної кризи [3]. Таким чином, зазначає А.Тетіор, вже за 10 років, у період 1986-1996 років, у світі було використано на 15% більше ресурсів, ніж планета зуміла створити та переробити. Така ситуація і є елементом та проявом глобальної екологічної кризи, що ставить під загрозу майбутнє Людства, долю його майбутніх поколінь [8].

Усвідомивши масштаби навислої екологічної загрози, усі країни світу в рамках ООН, на основі позиції відповідальності перед майбутнім, зуміли узгодити спільний підхід щодо принципів розвитку людської цивілізації. На їх основі Декларація з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) визначила, що розвиток повинен задовольняти потреби нинішнього часу, АЛЕ [виокремлено нами – Л.О.] не ставити під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби. Згідно Принципу 4 Декларації (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) [9] констатується, що для того, щоб домогтися усталеного розвитку людського суспільства, охорона навколишнього середовища повинна стати невіддільною частиною процесу розвитку і не може розглядатися у відриві від нього [9].

Це можливо, як було задекларовано з трибуни ООН, лише при розвитку екологічної відповідальності на новому екологічному світогляді, новій екологічній моралі, на усвідомленні кожною людиною своєї екологічної відповідальності як в загальнолюдському розумінні, так і з точки зору конкретної людини та фахівця у процесі конкретної повсякденної (професійної) діяльності [10].

Висновки... На основі зазначеної позиції світової спільноти завдання розвитку екологічної відповідальності постали як одні із важливих завдань розвитку кожної цивілізованої держави і є особливо актуальними для України. Сформованість екологічної відповідальності – необхідний акмеологічний інструмент забезпечення якісно нового рівня професійно-педагогічного та екологічного мислення майбутнього фахівця в процесі його підготовки в умовах ВНЗ. Усвідомлене засвоєння майбутнім вчителем технології рис екологічної відповідальності, як формувального параметра його

професійної готовності при вивченні дисциплін агровиробничого профілю, постає ефективним акмеологічним засобом підвищення якості його професійно-педагогічного навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Екологічна енциклопедія : у 3-х т. / редколегія: А. В. Толстоухов (гол. редактор) та ін. – К. : ТОВ „Центр екологічної освіти та інформації”, 2006. – Т.1: А – Е. – 2006. – 432 с.
2. Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203–257.
3. Бринчук М. М. Экологическое право (право окружающей среды) : учеб. / М. М. Бринчук. – М. : Юристъ, 1998. – 688 с.
4. Рябець К. А. Екологічне право України : навч. посіб. / К. А. Рябець. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 438 с.
5. Сурілова О. Актуальні питання екологічної відповідальності за порушення законодавства про використання і охорону надр / О. Сурілова // Право України. – 2001. – № 5. – С. 81–84.
6. Заверуха Н. М. Основи екології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. М. Заверуха, В. В. Серебряков, Ю. А. Скиба. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 304 с.
7. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Тетиор А. Чем опасен день „промаха” Земли? / А. Тетиор // Зеленый мир. – 2010. – № 9–12. – С. 4.
9. Декларация Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию (принята в Рио-де-Жанейро 14.06. 1992 г.) // Международное публичное право. Сборник документов. Т. 2. – М. : БЕК, 1996 – С. 135–138.
10. Гро Харлем Брундланд. Предисловие Председателя // Наше общее будущее. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): пер. с англ. / под. ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета. – М. : Прогресс, 1989. – С. 9–20.
11. Білявський Г. О. Основи екології : навч. посіб. / Г. О. Білявський. – К. : Либідь, 2006. – 408 с.

Аннотация

А.В.Лившун

Экологическая ответственность как составляющая формирования профессиональной готовности учителя технологии

В статье исследовано значение экологической ответственности как одного из основных параметров формирования профессиональной готовности учителя технологии. Определено понятие профессиональной готовности и профессиональной пригодности учителя. Также проанализирована необходимость и важность экологии как науки для общества в целом.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, профессиональная пригодность, экология, экологическая ответственность.

Summary

O.V.Livshun

Ecological Responsibility as a Component of Professional Preparedness Formation of Technology Teacher

The article studies the meaning of ecological responsibility as one of main features of forming professional preparedness of technology teacher. The notion of professional preparedness and professional aptitude has been defined. The necessity and importance of ecology as a science for the whole society has been analyzed as well.

Key words: preparedness, professional preparedness, professional aptitude, ecology, ecological responsibility.

Дата надходження статті: „22” березня 2012 р.

УДК 929-051Сухомлинський В.О.(477):165.742(045)

А.И.ЛЯЛИНА,

соискатель;

З.В.АНДРЕЕВА,

кандидат педагогических наук

(г.Симферополь, АР Крым)

Идеи гуманизма в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского

Автором осуществлен анализ педагогического наследия В.А.Сухомлинского, выявлен вклад педагога в развитие гуманистического направления в педагогической науке. В статье раскрыт ряд новаторских идей, которые использовал В.А.Сухомлинский в воспитании гуманной личности.

Ключевые слова: гуманизм, воспитанник, сострадание, сочувствие, эмоциональная сфера, гуманистические идеи.

Постановка проблемы в общем виде... Совершенствование системы образования в Украине, использование педагогического наследия известных отечественных педагогов будет способствовать формированию гуманной личности на основах достижений украинской педагогики, истории, традиций и культуры народа.

В последнее время происходит смена многих ценностных ориентиров. Наблюдается снижение интереса школьников к участию в общественно-полезных делах, нередки конфликты, затрагивающие как межличностные отношения педагогов и детей, так и отношения в семье между родителями и детьми, а также между семьей и школой. Все это противоречит наметившейся в последнее время в

образовательной деятельности определенной тенденции ее гуманизации и демократизации, означающей возросший интерес к личности ребенка, поддержку его личностных целей и интересов. В значительной мере такими возможностями обладает система воспитания, основанная на идеях гуманной педагогики.

Одним из первых, кто обратил внимание на необходимость коренного перестроения, реформирования школьной системы образования на основах демократизации и гуманизации был выдающийся украинский педагог, учитель и детский писатель Василий Александрович Сухомлинский.

Анализ исследований и публикаций... Воспитание подрастающего поколения в духе гуманизма интересовало и продолжает интересовать многих выдающихся ученых, педагогов-практиков. В свое время этой проблемой в некоторой степени интересовались В.Г.Белинский, Л.Н.Толстой; в 50-60 гг. XX в. в США такие ученые, как Маслоу, Франк, Роджерс и др.; позднее, в СССР – З.И.Васильева, Ю.К.Бабанский, В.А.Сухомлинский и др. Они отмечали, что гуманный человек умеет не только разделить горе, но и радоваться успехам других людей. Гуманность проявляется в сопереживании человеку, попавшему в беду, в готовности прийти ему на помощь, во всех жизненных ситуациях творить добро и противостоять злу.

Гуманизм педагогики В.А.Сухомлинского исследовали В.Ифферт, Ван Игао, А.Кокериль, В.Проскура, С.Стефанюк, В.Струманский, О.Сухомлинская, Б.Наумов.

Проблематика гуманистических идей духовности в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского нашла свое отражение в статьях Л.Бондаря [6; 7].

Формирование целей статьи... **Цель данной статьи** – раскрыть идеи гуманизма в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского.

Изложение основного материала... Василий Александрович Сухомлинский был одним из образованнейших педагогов своего времени. В его трудах творчески переосмыслено наследие великих мыслителей и педагогов прошлого. В педагогическом наследии Павлышского учителя, пожалуй, нет ни одного аспекта в системе обучения и воспитания, которому не было бы уделено должного внимания. И вместе с тем, в его наследии на первом плане выступает проблема гуманности, которая, по его мнению, была и всегда будет одним из главных звеньев в учебно-воспитательном процессе.

В.А.Сухомлинский в Украине начал свою педагогическую деятельность в конце Великой Отечественной войны. Это был 1944 год. В 1948 году он стал директором и одновременно учителем Павлышской средней школы.

К нему пришли дети с израненной душой: на их глазах убивали родных, близких людей. Чтобы объединить этих детей в коллектив, нужны были иные пути, не те, что в свое время использовал А.С.Макаренко.

Педагогическое наследие В.А.Сухомлинский нашло отражение в трудах „Сердце отдаю детям”, „Школа радости”, „Воспитание гражданина”, „Письма к сыну”, „Павлышская средняя школа”, „Сто советов учителю”, „Разговор с молодым директором школы”, „Родительская педагогика”, „Трудные судьбы” и др. Мы согласны с педагогом в том, что главная задача школы – воспитать личность, гуманную личность в учении, труде, общении. Ведь секрет успеха учителя лежит в успехах детей. Василий Александрович обогащал опыт школьников средствами народной педагогики (природа, фольклор, народное искусство, родное слово, семья, народный календарь, семья), а также использовал огромный арсенал разнообразных организационных форм влияния на воспитанников (чтения в кругу семьи, экскурсии, собеседования, праздники, игры, встречи, акции милосердия). Испытывая любовь к детям. Уважая их, применяя методы воспитательных ситуаций и создавая ситуации успеха В.А.Сухомлинский внедрял педагогику доброты и школу сердечности, повышал педагогическую культуру родителей, внедрял культ знаний, доброты, труда, красоты и совести в систему семейного воспитания [4, с.67].

Важнейшее место в деятельности выдающегося педагога XX столетия В.А.Сухомлинского занимала проблема воспитания гуманизма, чувства гражданственности у учащихся.

Только доброта, забота человека о человеке, ответственность друг за друга могли помочь в сплочении детского коллектива. Необходимо было сформировать убеждение у детей, что самое главное – забота человека о человеке. И эта мысль проходит через всю педагогическую деятельность замечательного педагога.

Детство, отрочество должны стать школой доброты, человечности и чуткости. Одна из истин его педагогической веры – в юном сердце и разуме необходимо воспитывать чуткость к другому человеку, кем бы он ни был: близким или далеким, знакомым или незнакомым; научить близко принимать к сердцу радости и горести другого человека, товарища.

Доброе чувства, по мнению В.А.Сухомлинского, должны своими корнями уходить в детство, так как в раннем возрасте сердце особенно чувствительно к беде, тоске, одиночеству, страданиям. Он был убежден в том, что душевную чуткость человека необходимо „оттачивать” с раннего возраста, доносить

до его сердца истину: „...ты живешь среди людей” [1, с.94]. Поэтому человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания чувств, для чего следует развивать в ребенке внутренние силы, учить сопереживать; сделать так, чтобы дети, увидев горе другого человека, мысленно ставили себя на его место. Необходимо, чтобы ребенок задумался над тем, как помочь тому, кто нуждается в этом. Учить детей сочувствию, состраданию. „Ребенок, который не узнал всех сторон человеческой жизни – и счастья, и горя – никогда не станет чутким и отзывчивым” [1, с.243].

Гуманность невозможна без чуткости к человеку, поэтому необходимо учить детей делать добро людям. Сухомлинский утверждал, что необходимо воспитывать детей так, чтоб они сердцем чувствовали, что рядом с ними есть другие люди, которые нуждаются в помощи, заботе, ласке, сердечности, внимании.

В младшем школьном возрасте уже закладываются основы моральных чувств. Такие понятия, как добро и зло, правдивость и ложь и т.д., осмысливаемые в этом возрасте в образе ярких картин и представлений, запечатлеваются в эмоциональной памяти на всю жизнь. Вот почему он столько внимания уделял воздействию на чувства детей. Именно в возрасте 7–11 лет на эмоциональную сферу детей оказывается наибольшее воздействие. Поэтому необходимо вызывать эмоции, побуждающие их к совершению благородных поступков.

В годы детства и раннего отрочества каждый воспитанник должен уметь дорожить другим человеком, быть нетерпимым к самой мысли о том, что человеку можно принести несчастье, оскорбить, унижить его. Поэтому необходимо формировать человеколюбие у детей. И это была одна из главных задач педагогического коллектива Павлышской школы. Глубокое уважение к человеку, готовность прийти ему на помощь – понимание и переживание этих обстоятельств зависит от воспитания [2, с.313].

Забота человека о человеке. „Как это практически осуществить?” – задает вопрос Василий Александрович. И сам отвечает: „Для этого нужно учить детей чувствовать человека, познавать не только разумом, но и сердцем все, что происходит в его душе” [2, с.437]. Необходимо добиваться, чтобы радости и боли другого человека входили в сердца детей. Необходимо в их сердцах пробудить сочувствие, тревогу за товарища и других людей. Новый год, заболела Аленка, дети делают игрушки, украшают маленькую елочку и несут своей подружке.

Уже в „Школе радости” Василий Александрович учил детей основам человечности, учил видеть горе, грусть, печаль, тревогу в глазах тех, с кем сводила их жизнь. Он учил своих воспитанников сопереживать чувствам других людей. „Чтоб ребенок ставил себя на место того, кто нуждается в участии, помощи, сердечной заботе, пережил его чувства” [1, с.242].

Что значит учить детей чувствовать другого человека? Это значит учить детей пониманию состояния другого человека, утверждал педагог.

При изучении творчества В.А.Сухомлинского прослеживается система формирования гуманного отношения учащихся к другим людям. Вот он с первоклассниками в школьном саду. Мимо них ежедневно проходили женщины, работавшие на свекловичном поле. Дети видели их, каждую черточку их лиц, их глаза, слышали их дыхание. Он учил детей: „...Смотрите в глаза женщин, учитесь чувствовать и понимать, что на душе у каждой из них – безоблачное спокойствие или мрачная туча горечи” [3, с.463–464].

Затем следовали все новые и новые уроки познания человека сердцем. Василий Александрович отправлялся с этими детьми по улицам села Павлыш и учил их всматриваться в лица прохожих. И увидели дети дедушку, у которого видимо большое горе, он страдает. Действительно, у него в больнице только что умерла жена.

Это же здорово, маленькие дети сумели по глазам прочитать, что у человека большое горе [3, с.465].

Антон Андреевич. Старый одинокий человек. Возле его хаты росла вишня, которую посадил его погибший в Великой Отечественной войне сын. И вот воспитанники В.А.Сухомлинского заметили, что весной вишня не зацвела. Антон Андреевич затосковал. По вечерам он сидел на лавке неподалеку от вишни и долго смотрел на нее. Он надеялся, что весной вишня зацветет. Но воспитанники Сухомлинского знали, что вишня мертва. Их тревожило то, что гибель вишни может стать горем Антона Андреевича. И ранней весной школьники выкопали засохшую вишню, а на ее место посадили точно такое же дерево. Было много хлопот, но они знали, что радость Антона Андреевича вознаградит их [2, с.438]. В приведенном отрывке подчеркивается глубокий философский и нравственный смысл описанного. Поступок школьников является гуманным, они проявили эмпатию, чуткость и внимание к человеку.

Василий Александрович Сухомлинский придавал большое значение в воспитании гуманизма слову. „Я верю в могучую, безграничную силу слова воспитателя”, – писал Сухомлинский. Эта вера была основана на опыте. За 35 лет работы он убедился, что слово имеет силу. Слово пробуждает в

ребенке „чувство человека – глубокое переживание того, что рядом со мной человек со своими радостями и печалью, интересами, нуждами” [1, с.337].

Глубокая эрудиция, знание быта, традиций, культуры украинского народа, наблюдения за жизнью детей, богатый жизненный опыт помогли Василию Александровичу создать художественные миниатюры, отличающиеся нравственно-этическим пафосом. Он считал, что для воспитания высокой эмоциональной культуры, „для утверждения чувства человека, необходимы художественные произведения, которые в ярких образах раскрыли бы идею чуткости и сердечности” [1, с.337].

Мир сказок, рассказов, легенд и притч населен персонажами и событиями, привычными и понятными для детского разума, и он с легкостью постигает их.

В книге „Сердце отдаю детям” Сухомлинский пишет: „Созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она – творение народа” [3, с.189]. В сказках за фантастикой и вымыслом стоит реальная жизнь. Многие народные сказки внушают ребенку уверенность в торжестве правды, в победе добра над злом. „Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем, – говорил Сухомлинский. – И не только познает, но и откликается на события, явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу. В сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости” [3, с.189].

Он написал хрестоматию „Мысли о человеке”, в которой представлены короткие рассказы и сказки, вызывающие „у детей раздумья о человеке, сочувствие его горю и несчастью” [1, с.337].

Сказки. Василий Александрович Сухомлинский любил сочинять сказки и учил этому своих воспитанников. Он считал, что сказки способствуют воспитанию высоких моральных качеств, таких как благородство, души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, страданию. Сказка – это источник воспитания любви к людям. Каждый раз, рассказывая одну и ту же сказку, ребенок выражает личное отношение к плохому и хорошему, к добру и злу (сказка „О семи дочерях”).

В воспитании гуманности большую роль играют личные взаимоотношения учащихся и учителя. Чтобы воспитанники постигли азбуку эмоциональной культуры, Сухомлинский использовал этические беседы. Достаточно вспомнить его беседы: „Грецкие орехи для бабушки” [2, с.478], „Белокосая и Чернокосая матери” [3, с.395] и др. С этой целью он водил своих воспитанников к людям в поле, на ферму. Учил прислушиваться к словам старших, читать в их глазах мысли и чувства, принимать к сердцу все, что волнует, тревожит, беспокоит взрослых.

„Береги здоровье родителей. Помни, что раннюю старость и болезнь твоей матери и отцу твоему приносят не столько труд и усталость, сколько сердечные волнения, переживания, огорчения, обиды. Сердце отца и матери всегда уязвляет сыновья неблагодарность, равнодушие детей” [2, с.227–228]. Сухомлинский считал, что это одно из самых важных нравственных поучений, касающихся взаимоотношений между поколениями. Он считал, что важнейшая задача учителя – формирование чуткого отношения ребенка к матери и отцу.

Василий Александрович считал, что от того, насколько широка сфера духовной жизни школьников, зависит действенность основных методов воспитания – убеждения и практического приучения. Он использовал метод, который назвал „побуждение к активному проявлению мысли и чувств”. На первое место ставил поступки, в которых проявляется гуманное человеческое отношение воспитанника к другим людям [1, с.214]. Всеми возможными путями через чувства воздействовал он на сознание и побуждал к правильным поступкам своих воспитанников.

Педагог провозгласил человека и культурно-исторические традиции народа как наивысшую ценность, а гуманизм, демократизм, толерантность, совесть – как наивысшие приоритеты. Фундаментом этих качеств ученый считал народность воспитания, которая „глубоко отражает духовные достоинства народы, его культуру и творчество”. Он также отмечал неоднократно что „...о народной педагогике никто до сих пор серьезно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике” [5, с.255].

Выводы... Таким образом, анализируя особенности педагогической концепции ученого, следует отметить, что идеи гуманизма в воспитании и педагогике В.А.Сухомлинского находятся в активной зависимости одна от другой: идея уважительного отношения к детям зависит от формирования в них гуманизма, патриотизма, а также приобщение к продуктивному труду вместе с родителями, без использования природы, народной мудрости и морали невозможно было сформировать самосознание и уважение к национальным и общечеловеческим ценностям. Ценность педагогического наследия заключается в том, что педагог активно использовал народные источники и средства воспитания, умело объединив духовно-нравственное с гуманистическим, национальное с общечеловеческим, создав систему приобщения детей к осмыслению истории народа, традиций и обычаев, азбуку нравственности, гармонично объединив общественное воспитание с народными традициями.

В цілому, погляди В.А.Сухомлинського відповідають сучасній парадигмі особистісно-орієнтованого навчання та виховання, ідеям гуманізму, демократизації, індивідуалізації та диференціації процесу шкільного навчання та виховання. На наш погляд, все це може бути використано в практичній діяльності сучасних навчально-виховних закладів.

Ідеї педагога екстраполювалися в виховне поле світової цивілізації, вони актуальні та несуть гуманний, демократичний, національний та загальнолюдський характер.

Список використаної літератури:

1. Сухомлинський В. А. Вибрані твори : в 5 т. / В. А. Сухомлинський. – Т. 3. – К., 1979. – 710 с.
2. Сухомлинський В. А. Вибрані твори : в 5 т. / В. А. Сухомлинський. – Т. 1. – К., 1979. – 686 с.
3. Сухомлинський В. А. Вибрані твори : в 5 т. / В. А. Сухомлинський. – Т. 2. – К., 1979. – 718 с.
4. Ликов В. Н. Народна мудрість педагогіки В. О. Сухомлинського : [моногр.] / В. Н. Ликов. – Кіровоград, 2003. – 212 с.
5. Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 255.
6. Бондар Л. Методологічна основа гуманістичних ідей духовності в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Людмила Бондар // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 11–13.
7. Бондар Л. Запитання навчання і виховання в поглядах К. Ушинського і В. Сухомлинського / Людмила Бондар // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 8–12.

Анотація

А.І.Ляліна, З.В.Андреева

Ідеї гуманізму в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського

Автором зроблено аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського, на основі чого простежується внесок педагога в розвиток гуманістичного напрямку в педагогічну науку. У статті розкрито низку новаторських ідей, які В.О.Сухомлинський використовував у вихованні гуманної особистості.

Ключові слова: гуманізм, вихованець, жалість, співчуття, емоційна сфера, гуманістичні ідеї.

Summary

A.I.Lyalina, Z.V.Andreeva

The Ideas of Humanism in Pedagogical Heritage of V.O.Sukhomlyns'kyi

The author made analysis of pedagogical heritage of V.O.Sukhomlyns'kyi. We can see the contribution of the pedagogical into the development of humanistic direction in pedagogical science. A lot of innovative ideas, which V.O.Sukhomlyns'kyi used in education of person's humanity, are revealed in the article.

Key words: humanism, pupil, compassion, sympathy, emotional sphere, ideas of humanism.

Дата надходження статті: „26” березня 2012 р.

УДК 378.147

Т.В.МАНДРИКО,
викладач
(м.Лебедин)

Модульна організація вивчення курсу „Психологія” у ВНЗ I-II рівня акредитації

У статті розглядається можливість застосування модульного вивчення курсу „Психологія” та його переваги над традиційною системою вивчення.

Ключові слова: психологічна компетентність, модуль, поточний контроль, підсумковий контроль.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сьогоднішній день Україна чітко визначилася зі своїми освітніми орієнтирами: входження в освітній і науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, практичне втілення ідей Болонської конвенції, а це в свою чергу вимагає професійно підготовленого кадрового забезпечення. Останнє, в свою чергу, зумовлює реформування системи освіти, посилення інноваційних трансформацій, організації навчально-виховної діяльності з орієнтацією на особистість, на створення належних умов для розвитку та самореалізації всіх суб'єктів педагогічного процесу. Тому цілком закономірно, що в Законі України „Про освіту”, „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.” та інших офіційно-нормативних документах держави підкреслюється необхідність підготовки конкурентоспроможного фахівця, який повинен мати високий рівень професійної компетентності та бути мобільним на ринку праці [3].

Аналіз досліджень і публікацій... Слід зазначити, що проблема формування конкурентоспроможного фахівця ще не стала предметом комплексного дослідження філософії, соціології, психології та педагогіки в цілому. Проте актуальність її може засвідчити перелік напрямів досліджень: впровадження основ професійної підготовки (О.О.Абдуліна, Ф.М.Гоноболін, О.І.Щербаков, В.О.Сластьонін та ін.); формування педагогічної майстерності майбутніх учителів (А.М.Алексюк,

В.І.Бондар, І.А.Зязюн, О.Г.Мороз, М.М.Поташник, В.Ф.Паламарчук та ін.); теоретико-методологічні основи підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах (Н.В.Воскресенська, А.Ф.Лисенко, Н.Б.Максименко, Б.М.Шиян та ін.); професійно-педагогічна підготовка студентів педагогічних вузів до використання нових технологій навчання (О.О.Горська, Т.А.Алексєнко, Н.І.Клокар, М.П.Лиценко, Л.Ф.Панченко, О.М.Пехота та ін.); формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки (Д.Г.Іванова, М.В.Кічук, С.В.Сисєєва та ін.); психолого-педагогічна та методична підготовка (К.Б. Авраменко, Н.М. Дем'яненко, О.І.Пономарьова, Л.О.Хомич та ін.) тощо.

Все це, а також нова парадигма початкової школи, яка представлена у вигляді державних стандартів та запитів суспільства до індивіда, здатного до самореалізації, і являє собою той поштовх, який виокремив проблему нового підходу до психологічної підготовки студентів вузу I рівня акредитації – майбутнього учителя початкової школи – нашого випускника. Критерієм є рівень психологічної компетентності майбутнього вчителя-класовода, яка в освітньо-кваліфікаційній характеристиці представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових задач професійної діяльності відповідно до виробничих функцій спеціаліста.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у обґрунтуванні можливостей модульної організації вивчення курсу „Психологія” у ВНЗ I-II рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу... В Україні запроваджується інноваційна спрямованість на модернізацію освіти відповідно до вимог сьогодення. Інноваційні процеси спрямовані на пошук нових змісту та технологій навчання і виховання, управління. У сучасній науці поняття „інновація” розглядається як процес створення, поширення й використання нових засобів для розв'язання педагогічних проблем [6], „результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних проблем” [5, с.47], „процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети” [1, с.132]. Звідси, ми, викладачі, повинні знати тенденції інноваційних змін в системі сучасної освіти, розуміти суть педагогічної технології, володіти інтерактивними формами і методами навчання, критеріями технологічності, цілепокладання, проектування, діагностування, розвинених дидактичних, рефлексивних, проектувальних, діалогічних умінь [4].

Це надзвичайно важливо для забезпечення високоякісної психологічної підготовки сучасного вчителя початкових класів. Аналіз галузевих стандартів за спеціальністю „Початкова освіта” засвідчує, що курс „Психологія” – це базова дисципліна у професійній підготовці. На його вивчення відводиться 72 години аудиторної і 32 години самостійної роботи. Весь курс навчального предмета розподілено на 7 блоків: ПН.47 – 8 год., ПН.48 – 6 год., ПН.49 – 32 год., ПН.50 – 8 год., ПН.51 – 14 год., ПН.52 – 28 год., ПН.53 – 12 год. Кожний блок включає декілька модулів. Наприклад, блок ПН.47 включає 4 змістові модулі: 1) Предмет психології, її завдання; 2) Методи психологічних досліджень; 3) Мозок і психіка; 4) Розвиток психіки та свідомості. А блок ПН.51 – 3 змістові модулі: 1) Темперамент; 2) Характер; 3) Здібності.

У наказі Міністерства освіти і науки №285 зі змінами і доповненнями (розпорядження МОН України від 5 березня 2001 року №28-Р) подано тлумачення понять: модуль – задокументована, завершена частина освітньо-професійної програми (навчальна дисципліна, практика), яка реалізується відповідними формами навчального процесу; змістовий модуль (вказується, що його назва формулюється як назва теми навчальної дисципліни і дається його визначення) – це система навчальних елементів, поєднаних за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту; заліковий модуль – одиниця вимірювання навчального навантаження, що необхідна для засвоєння змістового модуля або блока змістових модулів.

Перехід до модульної системи вивчення курсу передбачає виконання викладачем таких завдань:

1. Виокремлення з навчальної програми тем, розділів різного рівня складності для самоосвітньої діяльності, за допомогою яких можна використати прийоми самостійного пошуку проблем, знання для вирішення поставлених завдань, формування різнохарактерних питань: уточнювальних, на відтворення, розуміння, на розкриття ідей, способу досягнення результатів, що спонукають студента до пошуку, творчості тощо.

2. Добір системи завдань з метою формування самоосвітніх навичок за принципом випереджаючого навчання.

3. Добір завдань для складання логічних ланцюжків, систематизації предметної інформації у вигляді таблиць, схем, графіків тощо.

4. Добір інтерактивних технологій, методів навчання, спрямованих на створення умов для здійснення рефлексії.

Орієнтуючись на логічну завершеність матеріалу у модулі та змістовні зв'язки між окремими модулями, ми внесли корективи у робочу програму з психології, створили комплекси інформаційно-методичного забезпечення до кожного модуля. В кабінеті психології, на нашу думку, такі комплекси вкрай необхідні. Включаючи в себе план-партитуру модуля, методичні рекомендації до вивчення матеріалу модуля, апарат засвоєння, апарат організації самостійної роботи студентів, апарат корекції,

контролю та самоконтролю, бібліографію, він служить опорою у роботі як викладача, так і студента. Комплекс інформаційно-методичного забезпечення дає більше можливостей для використання різних форм і методів активізації пізнавальної діяльності студентів, контролю якості засвоєння курсу.

Позитивним є також і той факт, що студент має всі умови для самоперевірки з тих чи інших змістових модулів, з кожного модуля, з усього курсу. А це дає змогу студенту оцінювати власний рівень підготовки, здійснювати корекцію власної самостійної роботи, одержуючи позитив від навчання.

Наш досвід переконує, що модульний підхід до вивчення предмета, не підмінюючи традиційної системи навчання, робить організацію навчального процесу гнучкішою, об'єктивнішою, а студента перетворює на суб'єкта навчального процесу. Ми практикуємо сучасні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – ділові ігри, дискусії, моделювання ситуації, мікро-тренінги, креативні завдання з використанням комп'ютерних презентацій тощо. Викладачами розпочата робота по створенню мультимедійних лекційних демонстрацій, що дозволяє їм проводити більш різноманітні і більш інформаційні лекції, ніж при класичному методі викладання. Сполучення графіки, двомірної і тривимірної анімації і звуку дозволяє передавати студентам максимальну кількість інформації за більш короткий час. За цих обставин у студентів розвиваються і формуються такі необхідні якості як самостійність, ініціативність, упевненість у собі, творчий стиль діяльності, ерудиція, ділова активність тощо.

Знання студентів з предмета оцінюються при поточному і підсумковому контролі через опитування, оцінку відповідей за тестами, семестрову контрольну роботу та іспит. Поточний контроль передбачає перевірку розуміння засвоєння студентом вивченого матеріалу. Об'єктом поточного контролю є систематичність та активність роботи студентів при вивченні програмового матеріалу на лекціях, семінарських та практичних заняттях, при виконанні самостійної роботи, відповідей на контрольні запитання. Письмова робота є завершальним етапом оцінки знань з кожного модуля. Студенти, які мають відмінні та добрі оцінки, рішенням циклової комісії звільняються від іспиту.

Висновки... Зміст і технології вивчення психології повинні формувати в студентів потребу у самоосвіті, обумовлювати необхідність самопізнання з метою розвитку позитивної професійної Я-концепції, яка стимулює розвиток всіх підструктур особистості майбутнього вчителя-початківця. Ефективне засвоєння змісту психології повинно, на наше переконання, відбуватися в умовах інноваційного підходу до опанування змістом загальнокультурної та професійно-предметної підготовки, разом з тим виникає багато питань, пов'язаних із організацією, керівництвом та обліком самостійної роботи студентів, навички якої у випускників основної школи досить слабкі; великою кількістю часу, що йде на складання тестів, недостатність відповідного устаткування тощо. Циклова комісія викладачів шкільної педагогіки та психології планує у перспективі вивчити роботу з цього питання в Центральному регіоні, для якого наш навчальний заклад є базовим.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гончаров С. М. Вища освіта України і Болонський процес / Гончаров С. М., Мошинський В. С. – Рівне : НУВГП, 2005. – 142 с.
2. Зубрицька М. Конфігурація гуманітарної складової стандартів вищої освіти: нова парадигма / М. Зубрицька // Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу : матеріали міжнародного семінару 27-28 травня 2004 р. – Львів : Літопис, 2004. – с. 59–66.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
4. Нічуювська Л. Проектне бачення процесу формування конкурентоспроможної особистості: психологічний аспект / Л. Нічуювська // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8. – С. 68–71.
5. Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КТН, АТІКА, 2004. – 492 с.
6. Покровська Л. Інноваційні підходи в підвищенні професійної компетентності сучасного вчителя / Л. Покровська // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8. – С. 41–43.
7. Цимбалюк І. М. Загальна психологія. Модульно-рейтенговий курс для студентів вищих навчальних закладів / Цимбалюк І. М., Яницька О. Ю. – К. : ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.

Анотація

Т.В.Мандрико

Модульная организация изучения курса „Психология” в ВУЗе I-II уровня аккредитации

В статье рассматривается возможность использования модульного изучения курса „Психология” и его преимущество над традиционной системой изучения.

Ключевые слова: *психологическая компетентность, модуль, текущий контроль, итоговый контроль.*

Summary

T.V.Mandryko

Modul Organization of Learning the Course of „Psychology” in Higher Educational Establishments of I-II Levels of Accreditation

Opportunity of using module learning of the course „Psychology” and its advantages over traditional system of studying is studied in the article.

Key words: *psychological competence, module, torrential control, summing up control.*

Дата надходження статті: „17” серпня 2011 р.

Особистісно орієнтована технологія навчання у вищій школі

У статті розкрито особливості особистісно орієнтованої технології навчання, її принципи, засоби та моделі. Показано завдання особистісно орієнтованої технології у вищій школі та вимоги до її впровадження.

Ключові слова: особистісно орієнтована технологія навчання, вища школа, засоби та моделі технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ефективність дидактичного процесу значною мірою залежить від адекватного вибору і фахової реалізації конкретних педагогічних технологій. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність і самих форм і методів навчання, з погляду їх структури, конструювання і практичного застосування, і певною мірою первинного етапу проектування навчального процесу – формулювання педагогічних завдань.

Сучасні технології навчання у вищому навчальному закладі зорієнтовані на створення умов для самовираження і саморозвитку студента. Однією з таких технологій є особистісно орієнтована технологія навчання, у центрі якої перебуває особистість студента, її самобутність, самоцінність.

Становлення особистісно орієнтованого навчання у вищій школі зумовлене соціально-економічними змінами в нашому суспільстві, розвитком ринкових відносин. Нині суб'єкти праці вільно розпоряджаються своїм основним капіталом – кваліфікацією, самостійно обирають для себе вид праці. Ринкові умови вимагають професійної мобільності, високої компетентності, низки особистісних якостей.

Аналіз досліджень і публікацій... Педагогічні технології зародилися понад три десятиліття назад. Їх підхопили чимало розвинених країн і визнало ЮНЕСКО. Є багато аспектних підходів до генези і тезаурусу категорії „педагогічна технологія”. Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала таке офіційне визначення: „Педагогічна технологія є комплексним інтегративним процесом, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання й управління розв'язанням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань” [4].

У розробленні визначення педагогічної технології значний внесок зробили вчені С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, В.М.Боголюбов, А.А.Вербицький, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, І.Я.Лернер, В.Я.Ляудіс, В.М.Монахов, А.Я.Савельєв, Н.А.Селєзньова, Н.Ф.Тализіна та ін. На їх думку, технології навчання становлять системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого відтворення процесу навчання. Системний і широкоаспектний підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалення дидактичної практики, яка є вирішальним аргументом на користь її ефективності.

Особистісно орієнтована технологія спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І.Д.Бех, В.В.Рибалка, В.В.Сериков, І.С.Якиманська та ін.

І.С.Якиманська, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативною традиційному навчанню [2].

В.В.Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за студентами права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [2].

Але у науковій літературі недостатньо системної інформації щодо використання особистісно орієнтованої технології у вищих навчальних закладах.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити особливості особистісно орієнтованої технології навчання, показати її завдання, принципи, засоби та моделі у контексті діяльності вищої школи.

Виклад основного матеріалу... Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу, керуючись освітніми орієнтирами, цілями змісту навчання. Особливої уваги заслуговують корекція навчального процесу і діагностика якості.

Слово „технологія” походить від грецьких „*techne*” – поняття, вчення і „*logos*” – майстерність, мистецтво.

У широкому значенні технологію розуміють як сукупність знань про засоби здійснення процесів, за яких відбувається якісна зміна об'єкта. Базуючись на наявних у педагогічній науці поняттях системного підходу до навчання, педагогічними технологіями доречно вважати інструментарій досягнення цілей.

Серед сучасних педагогічних технологій у вищій освіті дослідники, зокрема А.А.Вербицький, М.В.Кларін та ін. виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання, технологія контекстного навчання та ін.

Особистісно орієнтована технологія – це навчання, у центрі якого – особистість студента, його самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід якого спочатку розкривають, а потім узгоджують зі змістом освіти. Виокремлюють три моделі особистісно орієнтованої освіти: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завдання навчального закладу – наближення кожного студента до її параметрів (носії масової культури).

Предметно-дидактична модель орієнтованої освіти пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організують у міру їхньої об'єктивної складності, новизни, складності опрацювання, а не рівня розвитку студента.

Психологічна модель спершу обмежувалася визнанням відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в індивідуальній здатності до засвоєння знань. Метою освітнього процесу є корекція здатності до навчання як пізнавальної здібності.

Мета особистісно орієнтованого навчання – процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення.

Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед основних завдань особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;
- максимально виявити, ініціювати, використати, „окультурити” індивідуальний (суб'єктивний) досвід студента;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя [2].

Формування культури життєдіяльності особистості студента є вищою метою особистісно-орієнтованих систем та технологій. Існують певні вимоги, що їх висувають до особистісно орієнтованих технологій:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, зокрема досвід його попереднього навчання;
- викладення знань у підручнику (чи педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання студента до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студентові вибирати його зміст, вид та форму у розв'язанні завдань;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, а головним чином процесу учіння [5].

З огляду на це особистісно орієнтоване навчання має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, сформувати в них культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє життя.

Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на певних принципах:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [1].

За таких умов відбувається гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття неповторної індивідуальності. Тому основними функціями стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освіта, як у традиційній системі. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, її інтелектуальному, духовному й фізичному зростанню, соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі потребує корекції змісту освіти, форм і засобів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати все необхідне студентів для формування і розвитку його особистості, для формування професіонала.

У вітчизняній практиці оптимальною формою організації навчального процесу вважають колективні та групові заняття. Така практика суперечить одному з пунктів Болонської угоди, який передбачає домінуючі індивідуальні заняття. Однак для виявлення позиції особистості потрібні аудиторія, слухачі, глядачі. До того ж така підміна порушує традицію української „гуртової школи”. Тому найкращим виходом із цієї ситуації є розумне поєднання масових, групових та індивідуальних форм навчання.

Важлива роль в особистісно орієнтованому навчанні відведена діалоговим лекціям, дискусіям, спеціальним тренінгам, організаційно-діяльним, імітаційним іграм, семінарам-тренінгам, розв'язанню проблемних ситуацій та ін.

Ефективність особистісно орієнтованої освіти значною мірою залежить від правильно вибудованого її змісту, до якого ставлять такі вимоги:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, в т. ч. досвіду його попереднього навчання;
- виклад знань викладачем (у підручнику) повинен бути спрямований не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження досвіду студентів з науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання студента до самоцінної діяльності, можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження;
- конструювання і організація навчального матеріалу у такий спосіб, щоб студент сам вибирав зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо;
- виявлення та оцінювання способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, постійно, продуктивно [3].

До найпоширеніших засобів забезпечення особистісного підходу відносять (В.Серіков): світоглядні парадокси, проблемні ситуації, показ криз, що призводять до створення наднових теорій; фундаментальні експерименти та їх обговорення; авторські пізнавальні задачі, вправи, дидактичні ігри; засоби автоматизованого контролю; парадоксальні дослідження, висунення гіпотез; рефлексію логіки викладу; спостереження та експерименти; ефективні технології навчання; різноманітність форм самостійної роботи; розповідь про історії наукових революцій; зміни парадигм та їх значення для розвитку науки та ін.

У реалізації особистісно орієнтованого навчання особлива роль відведена педагогічному спілкуванню суб'єктів навчального процесу у вищій школі (викладачів та студентів). Воно створює умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надає навчанню характеру співпраці, забезпечує досягнення мети та завдань навчання, сприяє розвитку студентів та підвищенню професійно-педагогічного потенціалу викладачів.

Висновки... Таким чином, особистісно орієнтована технологія будується на навчальному діалозі студента й викладача, який направлений на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому обов'язково враховуються індивідуальна вибірковість студента до змісту, вигляду та форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використовувати отримані знання самостійно, за власного ініціативою, в ситуаціях, не заданих навчанням.

Оскільки центром усієї освітньої системи в цій технології є індивідуальність студента, то її методична основа полягає в індивідуалізації і диференціації навчального процесу. Початковим пунктом будь-якої предметної методики є розкриття індивідуальних особливостей і можливостей кожного студента. Потім визначається структура, в якій ці можливості оптимально здійснюватимуться.

Технологія особистісного орієнтованого освітнього процесу припускає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистим розвитком студента під час оволодіння знаннями. Тільки за наявності дидактичного забезпечення, що реалізовує принцип суб'єктної освіти, можна говорити про побудову особистісного орієнтованого процесу.

Перспективи подальших розвідок... Перспективи подальших розвідок щодо особистісно орієнтованої технології навчання у вищій школі ми вбачаємо у проектуванні моделі її впровадження в освітньо-виховний процес вищого навчального закладу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [авт.-уклад. Н. П. Наволокова]. – Х. : Основа, 2009. – 176 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч.-метод. посіб.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Анотація

Л.А.Машкина

Личностно ориентированная технология обучения в высшей школе

В статье раскрыты особенности личностно ориентированной технологии обучения, её принципы, средства и модели. Показано задачи личностно ориентированной технологии в высшей школе и требования к её использованию.

Ключевые слова: *личностно ориентированная технология обучения, высшая школа, средства и модели технологии.*

Summary

L.A.Mashkina

Personality-Oriented Technology of Teaching in High School

Peculiarities of personality-oriented technology of teaching, its principles, mean and models are revealed in the article. The tasks of personality-oriented technology in high school, and the demands to its use are shown.

Key words: *personality-oriented technology of teaching, high school, mean and models of the technology.*

Дата надходження статті: „9” березня 2012 р.

УДК 37.035.4

О.П.МУЛЯР,
аспірант
(м.Луцьк)

Організаційно-педагогічні умови формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів

У статті запропоновано організаційно-педагогічні умови активізації формування толерантності старшокласників у навчанні суспільствознавчих предметів.

Ключові слова: *толерантність, особистість, свідомість, цінності, соціалізація, педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Необхідною умовою побудови демократичного суспільства є толерантність, яка вимагає від людей коректної поведінки на рівні сімейних, міжгрупових, міжконфесійних, міжнаціональних, а також міжнародних відносин. Толерантність, відображаючи пріоритет загальнолюдських цінностей, виступає регулятором людської життєдіяльності. Для демократичної культури характерна свідомо установка на необхідність багатьох точок зору і на недостатність (обмеженість) будь-якої окремої точки зору. Така установка відображає системність мислення, яке заперечує одновимірну логіку і передбачає багатосторонній розгляд явищ і

процесів. В атмосфері толерантності найбільш повно розкриваються справжні можливості людини і суспільства. Толерантність є характеристикою ідеальних відносин між людьми і може входити в культурний арсенал того чи іншого співтовариства в якості культурної норми і моральної цінності [4, с.6].

У школі ми знаходимо все те, що виявляється в соціальному середовищі. Проте агресивність відносин в школі не тільки відображає, але багато в чому визначає зростання насильства в суспільстві. Школа – не пасивний елемент громадянського суспільства, а місце, де ми можемо побачити його майбутнє і суттєво вплинути на те, яким стане кожна окрема людина, країна, світ. Існують й інші причини соціального характеру, які роблять завдання виховання толерантності надзвичайно актуальними в практичному плані, вимагають від педагога знання проблем, пов'язаних з вихованням толерантності, і способів їх розв'язання.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблемі формування толерантності в умовах сучасного освітнього середовища присвячено роботи В.Лекторського, П.Ніколсона, Л.Рюмшиної, Г.Кожухаря, В.Лабунської, О.Асмолова, Л.Гудкова, Л.Дробіжевої, Г.Солдатової, С.Братченко, О.Гриви, В.Бойко, М.Боритко, І.Бурнашової, Д.Леонтєва та ін. У цих працях досліджено толерантність у соціально-психологічному аспекті, у міжгрупових і міжособистісних відносинах, у контексті процесуальних аспектів спілкування, розкрито підходи до проектування і реалізації педагогічної діяльності з позицій толерантності. Більшість дослідників схиляються до думки, що організація освітнього процесу повинна сприяти вирішенню проблем виховання і розвитку людини, яка не тільки володіє комплексом знань про толерантність як основу життєдіяльності, але й здатна до широкого спілкування в душі гуманістичних традицій та ідей. Практика формування толерантних відносин повинна включати осмислення філософії толерантності, знання і прийняття толерантних норм, розуміння особливостей поведінки інших людей, саморегуляцію рівня емоційного прояву, вміння та навички реалізації толерантності в ситуаціях різноманітного спілкування [3, с.13]. До особистісних чинників, які сприяють формуванню толерантності, відносять: сприйняття суспільного життя як позитивного цілого, розуміння необхідності іншого, відмінностей і особливостей як моментів цілого; відмова від претензій на абсолютну й остаточну істину, потреба в самовираженні, здатність до відповідальної поведінки, відкритість, почуття власної гідності, прагнення до компромісу, осмислений скептицизм [1, с.175].

Формування цілей статті... Метою даної статті є розкриття методичних підходів до формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів.

Виклад основного матеріалу... При визначенні методів впливу на учнів учитель повинен розуміти, що на сучасному етапі виховання як суспільне явище найчастіше розглядають як синонім поняття „соціалізація”, під яким розуміють інтеграцію людини в систему соціальних відносин, в різні типи соціальних спільнот (групу, інститут, організацію), як засвоєння суб'єктом елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються якості особистості.

У цілісній структурі освітнього процесу тісно взаємодіють два взаємопов'язаних і водночас відносно самостійних процеси: навчання і виховання. В ході процесу навчання, спрямованого на освоєння наукових знань, завжди має місце виховний аспект (недарма в рамках будь-якої форми навчання планується виховна мета), реалізований через зміст навчального матеріалу, методику його подачі, характер педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Виховання завжди містить у собі елементи навчання, оскільки, передаючи особистості знання про норми і правила поведінки (моральне виховання), досягненнях людської культури (естетичне виховання), різноманітні видів професійної діяльності (трудове виховання) і т. д., формуючи навички поведінки в конкретних життєвих ситуаціях, педагог одночасно навчає особистість.

Аналіз програм суспільствознавчих предметів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів показав, що важливим елементом у формуванні толерантності старшокласників є впровадження в навчально-виховний процес елективних курсів світоглядного спрямування („Людина і суспільство”, „Громадянська освіта”, „Правознавство”, „Права людини”, „Ми – різні, ми – рівні” та ін.) [5].

У процесі вивчення суспільствознавчих предметів в учнів формується негативне ставлення до проявів антигуманізму, нетерпимості, зневаги до інших людей, до представників різних етнонаціональних та соціально-культурних спільнот, вікових, статевих та професійних груп; до проявів насильства, ворожості, всюдозволеності та упередженості в людських взаємовідносинах; до обмеження і порушення прав і свобод людини; до бездуховності й аморальності, догматизму і фанатизму, жорстокості й злостивості; до нехтування правилами й нормами спілкування; до цинізму й егоїзму у стосунках між ровесниками та представниками різної статі; до проявів егоїзму, черствості, ворожості в сімейних відносинах; до спроб використання інших людей як засобів досягнення власних цілей; до нівечення і неповаги людської краси; до неповаги людських переконань та ідеалів [2, с.70].

Розглянемо основні умови, за яких процес формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів буде більш ефективним.

Ми виходимо з того, що толерантність – це особлива моральна якість, яка відображає активну соціальну позицію і психологічну готовність до позитивної взаємодії з людьми або групами іншого національного, релігійного, соціального середовища, інших поглядів, світоглядів, стилів мислення і поведінки. Це не вроджена якість людини. Вона формується в процесі практичного спілкування людей і є не тільки обов'язковою умовою, але і результатом процесу міжкультурного спілкування, в якому виховується почуття поваги до інших народів, їх традицій і цінностей. Формування толерантності передбачає виховання терпимості до іншого способу життя, думки, поведінки та цінностей.

На наш погляд, формування таких якостей, як визнання людиною іншого, прийняття, розуміння полегшило б вирішення проблеми формування толерантності. Визнання – це здатність бачити в іншому саме іншого, як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки. Прийняття – це позитивне відношення до таких відмінностей. Розуміння – це вміння бачити іншого з внутрішньої сторони, здатність поглянути на його світ одночасно з двох точок зору: своєї власної та його.

Толерантність є основою педагогічного спілкування вчителя та учня, суть якого зводиться до таких принципів навчання, які створюють оптимальні умови для формування в учнів культури гідності, самовираження особи, що виключають чинник боязні неправильної відповіді. Формування толерантності неможливе в умовах авторитарного стилю спілкування „вчитель – учень”. Тому однією з умов виховання толерантності є освоєння вчителем певних демократичних механізмів в організації навчально-виховного процесу, спілкування учнів один з одним і з учителем. Якщо педагог толерантний, він упевнений, відкритий, недирективний, доброзичливий. Він виступає по відношенню до учня в ролі наставника. У результаті формування навичок толерантних стосунків дитина здатна успішно взаємодіяти в колективі, може чинити супротив нетолерантним стосункам, перетворюється у соціально адаптовану особистість.

Формування толерантності учнів у процесі навчання суспільствознавчих предметів стає можливим в разі застосування в навчально-виховному процесі певних підходів.

Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання права кожної особи на свободу, самовизначення, індивідуальність і самовираження; визнання і виконання своїх обов'язків перед собою й іншими; опору при взаємодії на мотивацію, цінності, досвід, „Я-концепцію” партнера; індивідуальний підхід.

Діяльнісний підхід до суб'єкта толерантності заснований на активному відношенні людини до свого існування і співіснування з іншими і дозволяє знайти найбільш суттєві механізми поширення гуманістичних стосунків у суспільстві і, відповідно до цього – механізми ефективної адаптації людини до соціального середовища. Він передбачає опору на активність, свідомість і самостійність; орієнтацію не на вербальну дію, а на діяльність самої дитини; забезпечення суб'єктивної свободи у виборі діяльності і її компонентів; побудову виховання через спеціально організовану діяльність і спілкування дітей.

Успішне розв'язання проблеми толерантності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів неможливе без дотримання основних принципів виховання і навчання.

Єдність цілей педагога і дитини, чітке визначення мети та педагогічних дій сприятиме вихованню толерантності як інтегрованої характеристики особистості, основою якої є її активна соціальна позиція та психологічна стійкість.

Урахування індивідуальних фізичних і соціально-психічних властивостей особистості дозволить організувати педагогічні дії на випередження (попередження інтолерантної поведінки, щоб вона не закріпилася у свідомості), мінімізувати прояв агресії (фізичної, вербальної, зовнішньої, внутрішньої), зняти напругу в групі дітей, навчити їх способам саморегуляції, підтримувати емоційну чутливість, розвивати емпатію і навчати способам адекватного емоційного реагування (емоційна стабільність), розвивати волюву сферу.

Ефективність формування толерантності залежить від систематичності, послідовності й планомірності педагогічних впливів, які забезпечують формування в кожного учня світогляду, переконань, ідеалів, інтересів, морально-вольових рис, навичок і звичок правильно орієнтованої поведінки, цілісної особистості.

Єдність педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості передбачає розумні, стійкі та єдині вимоги до дітей з боку різних соціальних інститутів, що дозволяє посилити педагогічний вплив на них, підвищити ефективність виховного процесу.

Єдність свідомості й поведінки як принципу виховання полягає в тому, щоб світогляд набув для кожного учня суб'єктивного смислу, став переконанням, поєднанням зі знаннями і практичними діями.

Національна спрямованість виховання толерантності передбачає вивчення рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв усіх народів, які населяють Україну.

Необхідною умовою формування толерантності дитини є врахування її багатогранної та цілісної природи: анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, генетичних, національних, регіональних особливостей. Нехтування або лише часткове врахування природи дитини не дає змоги ефективно використати виховні можливості, натомість породжує нерозвиненість задатків, нахилів, талантів учнів, невикористання засобів пізнання, загальмованість психічних процесів тощо.

Відповідно до принципу культуровідповідності вчитель повинен спиратися на позитивний досвід взаємодії дитини зі світом, враховувати культурний рівень мікросередовища дитини (клас, сім'я, друзі), віддавати пріоритет національній культурі й етнопедагогіці, використовувати потенціал культури світу.

Для формування якостей особистості (у тому числі й толерантності) учитель повинен готувати учнів до реальних взаємовідносин із навколишнім світом, демонструвати наслідки толерантності й інтолерантності, розкривати шляхи розв'язання конфліктних ситуацій на основі співпраці й діалогу.

Взаємини між учителем і учнями повинні будуватися на принципі поваги до особистості дитини, поєднаному з розумною вимогливістю до неї. Незалежно від позиції дитини, її світогляду, шанобливе ставлення до неї є необхідним принципом виховного процесу. У формуванні толерантності цей принцип набуває подвійну значущість. Поважаючи і приймаючи (не обов'язково погоджуючись) позицію і думку дитини, але при необхідності коригуючи їх, ми показуємо їй приклад толерантного відношення до людини з іншим поглядом на світ. Розумна педагогічна вимогливість не має нічого спільного з приниженням гідності учнів.

Опора на позитивне в людині передбачає опору вихователя на хороше в людині, його довіру до здорових намірів і прагнень учнів. Зосередження тільки на негативних рисах характеру і поведінки учнів деформує виховний процес, заважає формуванню позитивних рис особистості.

Формування в учнів толерантності передбачає гуманізацію взаємин між вихователями та вихованцями, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіру до неї. Гуманізація сприяє вихованню гуманної особистості – щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

Принцип єдності знання і поведінки вимагає побудови навчально-виховного процесу щодо формування толерантності на двох взаємопов'язаних рівнях: інформаційному (надання знань про толерантність, її складові, її прояви, про багатомірність людського буття, формування установки на толерантність) і на поведінковому (озброєння уміннями і навичками толерантної взаємодії), що становлять єдине ціле. Основним критерієм сформованості толерантності повинно стати уміння конструктивно, толерантно взаємодіяти з людьми і групами, що мають певні відмінності. Тому вчитель повинен забезпечити дотримання взаємозв'язку рівнів формування толерантності, перехід толерантності з області знання в зону дії.

Формуючи толерантні установки і поведінку, необхідно створювати умови для рефлексії вихованцями змін, що сталися з ними, і аналізу стосунків, які складаються в колективі, сім'ї, суспільстві. Учитель повинен спонукати учнів до осмислення і усвідомлення власних дій, прийомів, способів діяльності.

Головною метою і результатом виховного впливу на особистість є самовиховання – свідомо цілеспрямована діяльність людини з удосконалення своїх позитивних якостей і подолання негативних. Ефективність стимулювання самовиховання залежить і від розмаїття використовуваних засобів і методів, і від адекватності реакції на них учнів.

Практика показує, що найкращий результат досягається там, де педагоги застосовують бінарні методи, що припускають виділення пар методів „виховання – самовиховання”. Це методи впливу: а) на інтелектуальну сферу (переконання – самопереконання), б) мотиваційну сферу (стимулювання (заохочення і покарання) – мотивація); в) емоційну сферу (навіювання – самонавіювання); г) вольову сферу (вимога – вправа); ґ) сферу саморегуляції (корекція поведінки – самокорекція); д) предметно-практичну сферу (виховуючі ситуації – соціальні проби); е) екзистенціальну сферу (метод дилем – рефлексія).

Комплексний вплив на особистість вихованця досягається в результаті застосування педагогом таких методів: 1) формування свідомості особистості (переконання, розповіді, пояснення, роз'яснення, лекції, етичні бесіди, диспути, умовляння, навіювання, приклади); 2) організації діяльності та досвіду суспільної поведінки (вправи, привчання, вимога, доручення, створення виховуючих ситуацій); 3) стимулювання поведінки особистості (заохочення, покарання і змагання).

Методи формування свідомості особистості спрямовані на формування поглядів, понять, переконань, уявлень, власної думки та оцінки подій. Спільною особливістю методів даної групи є їх вербальність, тобто орієнтація на слово, яке, будучи найсильнішим виховним засобом, може бути звернено до свідомості дитини особливо точно і здатне спонукати його до роздумів і переживань. Слово допомагає вихованцями осмислити свій життєвий досвід, мотивацію своїх вчинків. Однак сам по собі словесний вплив на вихованця у відриві від інших методів виховання є недостатньо ефективним і не може сформувати стійкі переконання.

Методи організації діяльності і досвіду суспільної поведінки спрямовані на відпрацювання навичок поведінки, які повинні стати нормою для особистості вихованця. Вони впливають на предметно-практичну сферу і спрямовані на розвиток у дітей якостей, які допомагають людині реалізувати себе і як істоту суто суспільну, і як неповторну індивідуальність.

Методи стимулювання поведінки і діяльності використовуються для формування моральних почуттів, тобто позитивного чи негативного ставлення особистості до предметів і явищ навколишнього світу (суспільства в цілому, окремих людей, природи, мистецтва, самого себе і т. д.). Ці методи допомагають учителю сформувати в учнів уміння правильно оцінювати свою поведінку, усвідомити свої потреби, здійснити вибір відповідних їм цілей. В основі методів стимулювання лежить вплив на мотиваційну сферу особистості, спрямований на формування в учнів усвідомлених спонукань до активної і соціально схвалюваної життєдіяльності. Вони мають величезний вплив на емоційну сферу дитини, формують у неї навички управління своїми емоціями, вчать керувати конкретними почуттями, розуміти свої емоційні стани та їх причини. Дані методи впливають і на вольову сферу: сприяють розвитку ініціативи, впевненості у своїх силах; наполегливості, вміння долати труднощі для досягнення поставленої мети, вміння володіти собою (витримка, самовладання), а також навичок самостійної поведінки.

Висновки... Формування толерантної особистості є невід'ємною частиною процесу навчання суспільствознавчих предметів як діяльності, в ході якої йде оволодіння системою знань основ наук і відповідних їм умінь і навичок; закладаються основи світогляду, розвиваються пізнавальні сили, творчі здібності і емоційно-вольова сфера особистості, формуються моральні якості та звички поведінки. Активізація процесу формування толерантності старшокласників вимагає від вчителя застосування таких методів, які б сприяли формуванню свідомості особистості, організації діяльності та досвіду суспільної поведінки, трансформуванню світоглядних установок, які ґрунтуються на вищих цінностях людини, в особисті переконання, а це, в свою чергу, дозволило б розкрити сутність толерантності як способу їх мислення, поведінки і життєдіяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Александрова А. С. Сутність толерантності в сучасному суспільстві / А. С. Александрова // Гілея: науковий вісник. – 2010. – Вип. 42. – С. 170–177.
2. Арцишевський Р. А. Курс „Людина і суспільство”. Методика викладання : метод. посіб. для вчителів / Р. А. Арцишевський. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. – 256 с.
3. Бурнашова И. В. Педагогические условия формирования толерантности у подростков во внеучебной деятельности в школах с углубленным изучением иностранного языка : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И. В. Бурнашова. – Ярославль, 2006. – 25 с.
4. Введение в педагогику толерантности : учеб. пособие для ст-тов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
5. Муляр О. П. Відображення проблеми толерантності у практиці сучасної школи / О. П. Муляр // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 3. – С. 87–92.

Анотація

О. П. Муляр

Организационно-педагогические условия формирования толерантности старшеклассников в процессе обучения обществоведческих предметов

Предложено организационно-педагогические условия активизации формирования толерантности старшеклассников в обучении обществоведческих предметов.

Ключевые слова: *толерантность, личность, сознание, ценности, социализация, педагогическая деятельность.*

Summary

О. P. Muliar

Organizational and Pedagogical Conditions of High School Pupils Tolerance Formation in the Process of Learning Social Science Subjects

Organizational and pedagogical conditions of activation of high school pupils tolerance formation in learning social science subjects are offered in the article.

Key words: *tolerance, personality, consciousness, values, socialization, pedagogical activity.*

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

А.А. НАЗАРЧУК,
кандидат педагогічних наук;
Т.М. ЖЕЛІХІВСЬКА,
вчитель
(м. Хмельницький)

Формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання

Мотив – це спонукальна причина, привід до будь-якої дії [6]. Мотив як спонукальна причина окремої дії та сукупності дій є результатом складної взаємодії мотивів–цілей, соціальних, моральних, практичних та ін. У навчанні мотив проявляється у вигляді ставлення учня до сукупності дій, в результаті яких формуються компетентності певного рівня, пробуджуються в учня прагнення займатися певним видом діяльності. У статті розглядається проблема формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання.

Ключові слова: мотивація, мотив, формування, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації навчання, від якого багато в чому залежить його доля упродовж усього шкільного періоду. Ведучою діяльністю для всіх шкільних періодів є навчання, і кожний вік має резерви розвитку мотивації, котрі зв'язані з балансом фізичного і психічного статусу дитини. Молодший шкільний вік – вік входження в навчальну діяльність, оволодіння її структурними компонентами [11]. Вивчення іноземної мови у початковій школі і формування особистості молодшого школяра засобами даного предмета є складним процесом. Тому актуальною проблемою в методиці викладання іноземної мови на початковому етапі постало питання створення позитивної мотивації для успішного оволодіння іноземною мовою молодшими школярами.

Аналіз досліджень і публікацій... Вчені-психологи та педагоги В.Г.Асеев, Л.І.Божович, Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, І.А.Васильєв, Д.Б.Ельконін, Ю.Н.Кулюткін, А.Н.Леонтьєв, А.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Славіна, Г.І.Шукіна, П.М.Якобсон та ін. вважають, що формування мотивації навчання є найважливішим аспектом сучасної освіти. Це означає, що тут в полі зору уваги вчителя виявляється не тільки навчання, яке здійснюється учнем, але й розвиток особистості учня, який відбувається в процесі навчання. Формування мотивації – це виховання в учнів ідеалів, світоглядних цінностей в поєднанні з активною поведінкою школяра, що означає взаємозв'язок усвідомлюваних і реально діючих мотивів, єдність слова і діла, активну життєву позицію школяра. Щоб знання виховували, потрібно виховувати відношення до самих знань. Це означає, що бажано в процесі навчання сформувані у школярів активне внутрішнє ставлення до самих знань, до способів їх здобуття [5]. У психолого-педагогічній науці дослідженнями проблеми по виявленню вікових можливостей учнів початкової школи займалися вчені І.Д.Бех, В.В.Давидов, Т.В.Драгунова, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова, В.О.Сухомлинський, П.М.Якобсон та інші. Вони довели, що молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери спілкування. Емоції, пов'язані з навчанням в молодшому шкільному віці, мають велике мотиваційне значення. Серед усього розмаїття людських емоцій саме почуття радості має величезні виховні потенції, які, на жаль, недостатньо використовуються у традиційному виховному процесі, що безпосередньо відбивається на його результативності. Радість збільшує здатність індивіда пізнати й оцінити світ. Це означає, що щаслива людина набагато більше здатна побачити краси і добра в природі та людському житті. Радість змушує людину відчувати наявність різноманітних зв'язків між нею і світом [1]. В.О.Сухомлинський підкреслював необхідність формування емоцій в молодшому шкільному віці, зазначивши, „...без надійної мотиваційної основи неможливе не тільки успішне, а й взагалі нормальне навчання. Емоційна культура розумової праці, процесу оволодіння знаннями – важлива сторона інтелектуального багатства шкільного життя взагалі” [9].

Формулювання цілей статті... У зв'язку з реформуванням і модернізацією системи інноваційної освіти в Україні, навчання іноземної мови у початковій школі, виникла необхідність в оновленні змісту і цілей навчання предмета, переходу в навчанні від традиційного накопичення знань до вмотивованого засвоєння навчальної інформації та вмінь реалізувати здобуті знання у практичній діяльності. Пошук і добір різноманітних методів навчання іноземної мови в початковій школі мають відповідати психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів молодшого шкільного віку, враховувати потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізувати комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів. Тому питання, як допомогти дитині початкової школи якомога скоріше перебороти мовний бар'єр та привити їй любов до іноземної мови, є актуальним і не до кінця вирішеним. Як свідчить практика, вчителі іноземної мови, які працюють в початковій школі, відчувають гостру потребу в удосконаленні комунікативної методики викладання іноземної мови, у формуванні інтересів та мотивів до вивчення іноземної мови, створенні широких можливостей

для комунікативної спрямованості навчальної діяльності школярів. Аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволяє констатувати недостатній ступінь розробленості предмета нашого дослідження. Відтак, метою даної статті є узагальнення педагогічного досвіду щодо формування у молодших школярів позитивної мотивації та інтересу до вивчення іноземної мови на початковому етапі навчання.

Виклад основного матеріалу... В методиці викладання іноземної мови на початковому етапі гостро стоять питання: як допомогти дитині якомога скоріше перебороти мовний бар'єр та привити їй любов до іноземної мови. Тому важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови на початковому етапі, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як необхідним засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа покликана забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, потрібні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і в старшій школі. Вона має виховувати комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів. Молодші школярі не мають об'єктивної природної потреби у вивченні іноземної мови. Засобом спілкування вдома, у школі, серед однолітків є рідна мова. А це означає, що процес навчання іноземної мови у початковій школі необхідно вмотивовувати, оскільки без мотиву жоден вид діяльності не буде успішним. Тому мотивація виступає вихідним психологічним чинником успішного оволодіння молодшими школярами іноземною мовою. Вчителю необхідно організувати навчальний процес таким чином, щоб у дітей було постійне бажання вивчати іноземну мову. На першому уроці слід провести бесіду з учнями про іноземні мови, країни, де розмовляють англійською мовою, про героїв казок та мультфільмів з англійських країн, а також поцікавитись думкою учнів з приводу необхідності вивчення англійської мови. Після такої бесіди можна переходити до навчання. Навчальна мотивація молодших школярів залежить від наявності й рівня розвитку в них інтересів до навчального процесу [3]. Тому вчителю необхідно підбирати цікавий матеріал, що найбільш цікавить дітей такого віку. Також потрібно підбирати факти, що пов'язані з їх власним життям, зі справами близьких і знайомих людей. Підвищенню мотивації сприяє постійна зміна видів навчальної діяльності, використання різноманітних вправ, аудіозаписів. Молодші школярі із задоволенням слухають іншомовні звуки та слова, повторюють їх. Їм подобаються короткі смішні оповідання, сценки, діалоги, в яких беруть участь діти, тварини. Вони з цікавістю читають казки іноземною мовою. Головним є не втратити початкову мотивацію, а навпаки, всіляко підсилювати її. Цього можна досягати двома способами. Перший спосіб – бачити успіхи і не помічати невдачі. Адже невдача веде до розчарування – розчарування веде до браку мотивації – брак мотивації веде до прямої відмови зробити ще одну спробу. І навпаки, успіх веде до перемоги – перемога веде до мотивації – мотивація веде до бажання перемагати – і до нових успіхів. Другий спосіб – „навчати, граючись” або „граючись, навчати”. „Гра є одним із найхарактерніших виявів дитячої природи, що має велике значення у формуванні особистості людини”, стверджував Ж.Ж.Руссо. Гра у навчальному процесі створює мотивацію, збуджує інтерес, розвиває комунікативні навички. Під час гри дитина позасвідомо, без напруги засвоює і закріплює надзвичайно багато матеріалу.

Результати останніх досліджень психологів і методистів засвідчують, що застосування педагогічної технології використання дидактичної гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність [4].

Діти пізнають оточуючий світ у процесі навчальної діяльності й, зокрема, у дидактичній грі. Особливо їм подобається гра за ролями, у процесі якої вони обирають поведінку (у тому числі й мовленнєву) певного персонажа чи уявної особи. Оскільки діти залюбки вживаються у різні образи, то процес навчання можна побудувати так, щоб задовольнити дитячу потребу гратися, використовуючи різні дидактичні ігри. Саме цю особливість дитячих інтересів мають широко використовувати вчителі під час навчання іноземної мови. Гра має стати невід'ємним компонентом навчальної діяльності молодших школярів. Вона створює умови, коли іноземні слова, літери, правила читання засвоюються мимоволі за рахунок частого повторення, коли дитина захоплена самим процесом гри. Гра викликає емоційні переживання в учнів та супроводжується відчуттям задоволення, радості, інтересу. Досвід переконує, що той навчальний матеріал, який віднайшов емоційний відгук в учнів, запам'ятовується краще і міцніше.

Як показує практика, для розвитку індивідуальної позитивної мотивації в навчанні необхідно дотримуватись наступних умов. Перша умова – новизна діяльності. Ми використовуємо нові навчально-методичні комплекси з абсолютно новим виглядом і типами завдань, з якими учні не стикалися раніше, стежимо, щоб діяльність учнів на уроці і в позакласній роботі була цікавою і відповідала інтересам школярів. Адже діти люблять брати участь в дискусіях, ролевих іграх, їм подобається розгадувати інтелектуальні завдання. Друга умова – наявність можливості для прояву самостійності. Самостійна робота учнів викликає різні внутрішні переживання і тим самим сприяє

розвитку у них позитивної мотивації в навчанні. Також позитивну мотивацію можна підняти за допомогою змагання. Тому ми проводимо різні конкурси і змагання на основі теми, що вивчається. Важливо також розвивати і мотивацію колективних досягнень. Цього можна домогтися шляхом включення дітей в парну і групову роботу. Результат колективної діяльності залежить від готовності кожного члена колективу включити власні зусилля в досягнення загальної мети.

Вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з культурою народу, оскільки мова і культура нероздільні. Навчальна програма школи передбачає обов'язкове ознайомлення учнів з основними національними традиціями, звичаями та реаліями країн, мова яких вивчається. Для формування країнознавчої мотивації ми пропонуємо дітям організувати листування, обмін листівками, фотографіями з однолітками із англійських країн. Ввести дитину у світ культури іншої країни, мову якої вивчають, – дуже важливе завдання вчителя. І найголовніше у процесі навчання іноземної мови пам'ятати, що, приходячи на уроки іноземної мови, дитина має почуватися, немов вона потрапила в іншу країну. Особливу увагу ми звертаємо на оформлення кабінету іноземної мови. Окрім звичайної наочності, тут є символіка та прапор країни, фотографії визначних місць, портрети відомих англійських письменників. Тобто, усі характерні реалії країн, мову яких вивчають діти, повинні бути присутні, щоб стимулювати інтерес до культури та традицій, і тим самим – до мови. Діти молодшого шкільного віку ще не готові сприймати правила, пояснення, абстрактні розмови про закони мови. Крім цього всі знають, що дитина не може надовго зосередитися. Тому наше завдання – спробувати зробити уроки цікавими і динамічними. Тоді мотивація дитини зросте. На рівень активності учнів позитивно впливає і емоційність навчально-виховного процесу та створення доброзичливої атмосфери в процесі навчання. Вивчення англійської мови за допомогою пісень, віршів, римівок, широке використання вербальних та невербальних опор веде не тільки до підтримки початкової мотивації, але й до розвитку інтересу до предмета і, що є достатньо важливим, до розвитку позитивної самоконцепції та її покращення в процесі навчання.

Як відомо, урок іноземної мови у початковій школі обов'язково має бути оснащений унаочненням. До цього зобов'язує той факт, що домінуючим у цьому віці є образне мислення. У зв'язку з цим будь-яке дидактично доцільне і методично виправдане використання предметного або картинного унаочнення, яке методично доцільно супроводжує певну іншомовну лексичну одиницю (слово, словосполучення), зв'язне мікрорислювання тощо є ефективним засобом впливу на пам'ять і процес усвідомлення значення такої одиниці. Психологи довели, що в учнів початкової школи переважає мимовільна увага, тому недоцільно у навчанні повною мірою розраховувати лише на довільну увагу, яка вимагає значних вольових зусиль [4]. Тому визначальною умовою привернення уваги у цьому віці є широке застосування яскравих ілюстрацій, тобто засобів навчання, що впливають на мимовільну увагу, особливо через яскраве зорове унаочнення. Саме такі засоби можна вважати цілком адекватними цілям і завданням навчання у початковій школі. Багато уваги на уроках іноземної мови ми приділяємо використанню цікавого, яскравого наочного матеріалу, що підвищує ритм заняття, підвищує інтерес, тобто безпосередньо впливає на мотивацію учіння.

Для того, щоб викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови, ми використовуємо цікаві і результативні форми і методи навчання. Одним із засобів, вироблених практикою, для формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів є застосування в навчальному і виховному процесі інформаційних технологій, що дозволяє не тільки скоротити час на засвоєння матеріалу, підвищити глибину і міцність знань, зняти напругу, індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність, розвиток творчих здібностей учнів, а й прищеплює навички дослідницької діяльності, формує пізнавальні і розвиваючі мотиви. Впровадження сучасних досягнень у сфері інформаційних технологій в освіту дозволяють полегшити працю вчителя, підвищити мотивацію учнів до навчання, оптимізувати ефективність і якість навчального процесу. Так, використання комп'ютера дозволяє створювати інформаційне середовище, що умотивовує учнів до вивчення іноземної мови, дає можливість утримувати інтерес та активність школярів на необхідному рівні протягом всього періоду навчання. На уроках ми намагаємось поєднувати новітні технології викладання з класичними. Дуже часто пояснення нового граматичного матеріалу вимагає багато ілюстративного матеріалу, який на звичайній дошці не може бути таким якісним, як зображення на екрані, а їх виконання кожного разу забиратиме багато часу. При цьому про швидку зміну малюнків взагалі не може бути мови. Звільнившись від роботи на дошці, вчитель зосереджується виключно на викладанні предмета і діалозі з учнями. Досвід показує, що найбільш доцільно використовувати мультимедійні технології на уроках, які вимагають від учителя максимального використання наочності, а від учня постійної уваги. Під час або після перегляду презентації можна повертатися до деяких слайдів стільки разів, скільки виникатиме в цьому потреба. Наприклад, при повторенні вивченого матеріалу або при виконанні вправ використання інформаційних технологій є одним із ефективних засобів підвищення мотивації і індивідуалізації

навчальної діяльності дитини, розвитку її творчих здібностей та створення сприятливого емоційного фону.

Відомо, що однією з основних методичних інновацій є інтерактивні методи навчання. Слово „інтерактив” прийшло до нас із англійської мови „interact”. „Inter” – це „взаємний”, „act” – діяти. Інтерактивне навчання – це навчання, основане на діалогічному мовленні, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня, при цьому вони – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання і не відчувається домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. В таких умовах учні швидше привчаються бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані самостійні рішення [7]. Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам освітній процес. Потрібно пам'ятати, що суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес повинен бути постійно наповнений активною взаємодією всіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: вчитель – учень, учень – учень. Застосування інтерактивного навчання ми здійснюємо шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню вміння дискутувати. Найбільш уживаними стали:

- при фронтальній формі роботи такі технології: мікрофон, „мозковий штурм”, ажурна пилка, „незакінчене речення”;
- при кооперативній формі: робота в парах („Обличчя до обличчя”, „Один – удвох – усі разом”), робота в малих групах, акваріум;
- інтерактивні ігри: „Рольова гра”, „Драматизація”, „Спрощене судове слухання”;
- технології навчання у дискусії: метод „Прес”, „Обери позицію” [2; 8].

Процес навчання – це не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини та її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрування самі по собі ніколи не дадуть справжніх стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою інтерактивного навчання. Поряд з інтерактивними технологіями значну увагу приділяємо використанню проектної діяльності під час вивчення іноземної мови. Робота над навчальним проектом – це практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, – якою учні займаються протягом визначеного часу [10]. Зацікавленість вибором теми та процесом роботи над проектом підвищує мотивацію учнів та їх інтерес до вивчення мови. Метод проектів перетворює уроки англійської мови в дискусійний клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі і доступні для учнів проблеми з урахуванням особливостей культури країни. В основі проекту лежить якась проблема. Щоб її вирішити, учням потрібно не лише знання англійської мови, але й володіння великим обсягом різноманітних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, учні повинні володіти певними інтелектуальними, творчими, комунікативними вміннями. Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. У курсі англійської мови метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми. Головне – це сформулювати проблему, над якою учні будуть працювати в процесі роботи над темою програми. В початковій школі знайомство з проектною діяльністю ми розпочинаємо з виготовлення тематичних малюнків, плакатів. Наприклад, школярі систематизують основну інформацію про себе, свою сім'ю, школу, домашніх улюбленців і т.д. Учні також виготовляють вітальні листівки, складають меню для свого кафе, збирають і узагальнюють інформацію про захоплення своїх друзів і т.д. Такі завдання вдосконалюють навички письма й стають візуальною опорою для підготовленого чи не підготовленого усного мовлення. Поступово до творчих завдань додаються письмові, які передбачають знання тематичної лексики та мовленнєвих зразків. У навчанні англійської мови метод проектів надає можливість учням використовувати мову в ситуаціях реального повсякденного життя, що, безсумнівно, сприяє кращому засвоєнню та закріпленню знань іноземної мови, розвитку їх творчих здібностей.

Варто зазначити, що великий потенціал несе в собі особистість учителя. Безперечно, особисті якості вчителя, його ерудиція забезпечують мотивацію навчання. Учень має бачити на уроці закоханість учителя в мову, яку викладає, має відчувати повагу до народу – носія мови, історії і звичаїв країни мови. Учні довго пам'ятають того вчителя, який вмів використовувати допитливість і наполегливість дітей, бо вона задовольняється лише в радісній комунікативній атмосфері взаємодії учнів і вчителя, який зумів навчити їх долати труднощі, що з'являються в різних життєвих ситуаціях, тобто виховав у них наполегливість, волю, старанність, навчив самостійно орієнтуватись у сучасному житті. З певністю можна стверджувати, що сприятиме всебічному розвитку дитини те, як саме з перших уроків вчитель зацікавить учнів до вивчення англійської мови, такий і буде його кінцевий результат. І якщо вчитель не викличе інтересу в учня з перших днів, то ця дитина назавжди

залишитися байдужою до вивчення іноземної мови. Вчитель досягне успіху лише тоді на своїх уроках, коли зрозуміє, що дітям подобається все нове і цікаве. Ми, вчителі, повинні пам'ятати, що одна й та ж модель проведення уроків не дає можливості дітям розкрити себе повністю, зупиняє розвиток творчого потенціалу навчання.

У практичній діяльності ми намагаємося реалізувати наступність викладання мови, захоплювати дітей різноманітними іграми, що стимулюють мовну діяльність учнів, пов'язуємо матеріал уроку з безпосереднім життям учнів, їх оточенням, при цьому використовуємо проблемні ситуації, рольові ігри, елементи інтерактивного навчання. Наведу приклад використання деяких видів інтерактивних технологій навчання на різних етапах уроку, якими ми користуємося у своїй роботі. Так, робота в парах ефективна на початкових етапах навчання у малих групах. Вона дає учням можливість поміркувати, обмінятися ідеями з партнером, і лише потім озвучити свої думки перед класом. Робота в парах допомагає досягти дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань. Взаємодіючи з класом на протязі всіх уроків, забезпечуємо сприятливі умови навчання учнів застосовуючи групові та індивідуальні форми роботи. Також використовуємо презентації, створені за допомогою програми Power Point, організуємо тижні іноземної мови.

Висновки... Для формування мотивації навчання англійської мови на початковому етапі в школі необхідно, щоб урок носив творчий характер, щоб учитель постійно знаходився в творчому пошуку, вивчав найкраще в досвіді передових педагогів і сам знаходив більш ефективні методичні прийоми, які б розвивали мотивацію до навчання. Навчаючи, слід постійно підтримувати інтерес учнів до вивчення предмета, оскільки пізнавальний інтерес – це стимул, який сприяє підвищенню активності, удосконаленню вмінь і навичок учнів.

У процесі формування мотивації учіння слід враховувати вікові особливості школярів, а також те, які завдання мотивації підходять до того чи іншого віку, і які особливості мотивації необхідно сформувати до кінця середнього чи старшого шкільного віку, щоб підготувати школяра до вирішення завдань наступного етапу розвитку його особистості. Лише на основі цього доцільно вибирати форми сучасного навчання. Перспективу подальших пошуків вбачаємо у поглибленому і всебічному вивченні особистості учня та виявленні його здібностей і нахилів, знаходженні ефективних методичних прийомів та методів, які б розвивали мотивацію до навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
2. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 180 с.
3. Каруцяк С. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів на уроках англійської мови / С. Каруцяк // English. – 2011. – № 18. – С. 12.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособ. [для учителя] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
7. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання / І. Поспелкіна // Початкова освіта. – 2006. – № 44. – С. 3.
8. Стребна О. В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О. В. Стребна, А. О. Соценко. – Х. : Основа, 2008. – 176 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1996. – Т. 1. – 654 с. ; Т. 2. – 670 с.
10. Шаповалова В. Метод проектів у сучасній школі / В. Шаповалова // English. – 2011. – № 3. – С. 14.
11. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

Аннотація

А.А.Назарчук, Т.Н.Желихивская

Формирование мотивации и интереса к изучению английского языка на начальном этапе обучения

В статье рассматривается проблема формирования мотивации и интереса к изучению английского языка на начальном этапе обучения. В обучении мотив проявляется в виде отношения учащегося к совокупности действий, в результате которых формируются компетентности определенного уровня, пробуждается стремление заниматься определенным видом деятельности.

Ключевые слова: мотивация, мотив, формирование, младший школьный возраст.

Summary

A.A.Nazarchuk, T.M.Zhelikhivska

Formation of Motivation and Interest to the Study of English at the First Stage of Training

The problem of motivation and interest to the study of English at the first stage of training is studied in the article. When teaching the motive is defined as the relation between the student and the whole complex of actions, in the result of which the competence of a certain level is being formed, the aspiration to be engaged of in a certain aspect of activity is woken up in the student.

Key words: motivation, motive, formation, younger school age.

Дата надходження статті: „6” березня 2012 р.

Професійно-педагогічна компетентність вчителя

У статті проаналізовано різні підходи до визначення понять „професійно-педагогічна компетентність” та „компетенція”, визначено показники та види професійної компетентності. Виділено основні підходи вчених до вивчення професійної компетентності вчителя.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, компетенція, види професійної компетентності, показники професійної компетентності.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Кожна історична епоха породжує свої погляди на виховання людини, її навчання та освіти, і саме школа забезпечує формування і розвиток інтелектуальної та творчої особистості, з почуттям власної гідності та можливостями для самореалізації. В сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції і, відповідно, змінюються вимоги до його професійно-педагогічної компетентності. Сучасна школа потребує кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного, компетентного, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зросту, соціальної та професійної мобільності. Тому одним із пріоритетних завдань, які стоять перед нашим суспільством, є підготовка нового покоління вчителів, підвищення їх загальної культури, професійної кваліфікації відповідно до їхньої ролі у суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій... Вітчизняна педагогіка має вже певні напрацювання у дослідженні проблеми професійної компетентності вчителя. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли В.Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), А.Василук (сучасні підходи до компетентності вчителів), С.Гончаренко (тлумачення явища компетентності), В.Ковальчук (соціальна компетентність), К.Корсак (цивілізаційна компетентність), І.Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), І.Яшук (життєва компетентність особистості) та інші.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення понять „професійно-педагогічна компетентність” та „компетенція”, визначити показники професійної компетентності, а також виділити основні підходи учених до вивчення професійної компетентності вчителя.

Виклад основного матеріалу... Згідно словника С.Ожегова, поняття „компетентний” визначається як „знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі” [9, с.423]. Поняття „компетентність”, як педагогічна категорія, з’явилося порівняно недавно і в наш час існує велика кількість різних підходів до трактування цього терміна. Коротко зупинимось на деяких підходах до загального визначення „професійна компетентність”, що існують у сучасній науці.

А.Маркова визначає професійну компетентність як „психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають в результатах праці людини” [6, с.8]. Поняття „компетентність” вона пов’язує з дозріванням особистості і знаходженням такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів.

Д.Савельєв під професійною компетентністю розуміє здатність посадової особи успішно вирішувати завдання, що відносяться до його компетенції [15, с.12].

Професійна компетентність також визначається як:

– наявність спеціальної освіти, широкої, загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки (І.Лотова) [5];

– особисті можливості посадової особи, її кваліфікацію, що дозволяє їй приймати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати самій питання, завдяки наявності у неї певних знань і навичок (Т.Леонтєва, А.Роботова) [14; 25];

– професійна підготовленість і здатність суб’єкта праці до виконання завдань та обов’язків повсякденної діяльності (К.Альбуханова) [12];

– потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи (Е.Попова) [11].

Отже, показниками професійної компетентності є:

- 1) загальна сукупність об’єктивно необхідних знань, вмінь та навичок;
- 2) вміння правильно розпоряджатись ними при виконанні своїх функцій;
- 3) практичний досвід; результат праці людини;
- 4) індивідуально-психологічні якості.

Не існує єдиного підходу і до визначення поняття „професійна компетентність вчителя”. А.Акімов трактує професійну компетентність вчителя як суму знань, вмінь, навичок, засвоених суб’єктом в

процесі навчання, – у вузькому значенні, і як рівень успішності взаємодії з навколишнім середовищем – у широкому [2, с.37]. А.Маркова визначає професійну педагогічну компетентність як „обізнаність вчителя про знання та вміння у їх нормативних ознаках, які необхідні для реалізації цієї праці; володіння психологічними якостями, необхідними для її виконання; реальна професійна діяльність у відповідності з еталонами та нормами”. На її думку, в зміст компетентності педагога включається процес (його складові – педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість) та результат (навченість та вихованість школярів) його праці. А.Маркова звертає увагу на те, що знання та вміння вчителя складають об’єктивну структуру його праці і в кожному процесуальному блоці розглядає об’єктивно необхідні знання та вміння, а потім психологічні вимоги до їх виконання [6]. Є.Попова також досліджує психолого-педагогічну компетентність як інтегральну характеристику, проте вона підкреслює більшу значимість психологічних якостей особистості педагога, котрі доповнюються уміннями („техніками”), і, відповідно, при формуванні психолого-педагогічної компетентності вчителя головна роль належить вдосконаленню його особистості [11].

Професор А.Крилов зауважує, що „майстер педагогічної праці – це, перш за все, висококомпетентний у психолого-педагогічній і власній предметній галузі спеціаліст, який вміє репродукувати на високому рівні професійні знання, навички та вміння” [13, с.574]. На його думку, компетентний викладач інтегрує у собі високий рівень професійних, педагогічних, психологічних та соціальних якостей.

На думку Р.Овчарова, педагогічна компетентність – це готовність до педагогічної діяльності, певний набір психологічних якостей (характер, темперамент, тип нервової системи тощо), прагнення до нового творчого осмислення своєї праці, здатність до розвитку творчого потенціалу [8, с.410].

Н.Абульханова велике значення надає конкретно-предметним знанням спеціаліста, оскільки, на її думку, саме вони виступають першоосновою формування всієї професійної компетентності, тому система підготовки спеціаліста повинна забезпечувати, перш за все, засвоєння відповідних знань, оскільки саме вони являються відповідною передумовою для реалізації процесу праці [12].

На думку І.Саєва, А.Міщенко, В.Сластьоніна та Є.Шиянова професійна компетентність педагога виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, при цьому основу структури компетентності вчителя складають численні педагогічні вміння, що характеризують цю готовність [10].

О.Ломакіна підходить до розгляду поняття „професійна компетенція вчителя” з позиції системного підходу і визначає його як „інтегративну властивість особистості, що включає сукупність компетенцій в психолого-педагогічній та предметній галузях знань і готовність до професійної діяльності, що проявляється в її результатах і якості” [4, с.9].

А.Белкін та В.Нестеров пропонують розглядати компетенції як сукупність того, що людина має, а компетентність – сукупність того, чим вона володіє. В педагогічному плані компетенція розглядається цими авторами як сукупність професійних уповноважень, функцій, що створюють необхідні умови для ефективної діяльності в освітньому процесі, а професійно-педагогічна компетентність уявляється як сукупність професійних, особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенції [7, с.4]. А.Белкін та В.Нестеров виділяють декілька ключових компетенцій, що являються складовими професійно-педагогічної компетентності, а саме:

- когнітивну (професійно-педагогічна ерудиція);
- психологічну (емоційна культура та психологічна проникливість);
- комунікативну (культура спілкування та педагогічний такт);
- риторичну (професійна культура мови);
- професійно-технічну;
- професійно-інформаційну (моніторингова культура) [8].

А.Маркова виділяє такі види професійної компетентності вчителя:

- спеціальну компетентність;
- соціальну компетентність;
- особистісну компетентність;
- індивідуальну компетентність [6].

В.Адольф розрізняє предметну, психолого-педагогічну та методичну компетентність вчителя, котрі в сукупності утворюють так звану функціональну компетентність [1].

Н.Кузьміна розширює цей перелік і виділяє такі види педагогічної компетентності:

- спеціальну компетентність в галузі дисципліни, яку викладаєш;
- методичну компетентність в галузі способів формування знань, вмінь та навичок в учнів;
- психолого-педагогічну компетентність в сфері навчання;
- диференціально-психологічну компетентність в галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- аутопсихологічну компетентність або рефлексію педагогічної діяльності.

При цьому в змісті кожного з видів педагогічної компетентності Н.Кузьміна надає перевагу необхідним в педагогічній діяльності знанням та вмінням [3].

Аналіз наукової літератури з проблеми професійно-педагогічної компетентності вчителя засвідчив, що, досліджуючи педагогічну компетентність, одні вчені віддають перевагу загальним і спеціальним знанням вчителя, інші – засвоєнню професійних вмінь; деякі – доповнюють необхідні знання та вміння певними психологічними якостями, а деякі – підкреслюють особистісні якості педагога в змісті його професійної компетентності.

Висновки... Таким чином, можна виділити декілька підходів до вивчення професійної компетентності вчителя, а саме:

1. **Процесуальний** (Н.Кузьміна): а) гностичний і конструктивний компоненти (дослідження якості підготовки до навчально-виховного процесу); б) рефлексивний компонент (дослідження діяльності вчителя у ході навчально-виховного процесу); в) рефлексивний компонент (дослідження контрольно-діагностичної діяльності вчителя).

2. **Особистісний підхід** (Є.Рогов, В.Шувалова, А.Щербаков та ін.): а) оцінка знань та вмінь вчителя; б) мотиваційний компонент; в) професійно значимі особистісні якості вчителя.

3. **Комплексний підхід** (А.Маркова): а) дослідження педагогічних вмінь вчителя; б) дослідження результатів праці вчителя (знання та вихованість учнів).

Список використаних джерел та літератури:

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Акимов А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. / А. П. Акимов // В кн. : Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 1. – Л., 1973. – 173 с.
3. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки / Н. В. Кузьмина, В. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.
4. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О.Е. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 26 с.
5. Лотова И. П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И. П. Лотова. – М. : Издательство МГСУ „Союз”, 1999. – 127 с.
6. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
7. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность : учеб. пособие / В. Нестеров, А. Белкин. – Екатеринбург : Центр „Учебная книга”, 2003. – 188 с.
8. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – 125 с.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : ООО „Технологии”, 2005. – 944 с.
10. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
11. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е. В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Вып. 1. – Ростов н/Д, 1999. – С. 127–136.
12. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Совершенство, 1998. – 127 с.
13. Психология / под ред. А. А. Крылова. – М., 1998. – 243 с.
14. Роботова А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. Роботова, Т. Леонтьева и др. – М., 2002. – 234 с.
15. Савельев Д. С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы / Д. С. Савельев. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 56 с.

Аннотация

О.В.Орловская

Профессионально-педагогическая компетентность учителя

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия „профессионально-педагогическая компетентность” и „компетенция”, определены показатели и виды профессиональной компетентности. Выделены основные подходы ученых к изучению профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, компетенция, виды профессиональной компетентности, показатели профессиональной компетентности.

Summary

O.V.Orlouska

Professional-Pedagogical Competence of the Teacher

The article deals with various approaches to the concept definition „professional-pedagogical competence” and „competence”. Indicators and kinds of professional competence are defined. The basic approaches of scientists to studying of professional competence of the teacher are allocated.

Key words: professional-pedagogical competence, competence, kinds of professional competence, indicators of professional competence.

Дата надходження статті: „17” лютого 2012 р.

Професійна підготовка вчителя в учительських семінаріях України (кін. XIX ст. – поч. XX ст.)

Автор статті характеризує підходи до підготовки вчительських кадрів у педагогічних семінаріях кінця XIX - початку XX ст., розглядає сутність та специфіку психолого-педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя середньої школи в даному типі навчального закладу розглядуваного періоду.

Ключові слова: учительські семінарії, педагогічна майстерність, педагогічна освіта, педагогічні навчальні заклади.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Однією з актуальних проблем, що стоїть перед сучасною педагогічною наукою, є пошук шляхів і засобів удосконалення процесу підготовки професійно-компетентних учителів, що результативно здійснюють свою професійну діяльність.

Проблема вдосконалення професійно-педагогічної освіти вчителя виникає у вітчизняній педагогіці не вперше. Тому, звертаючись до історичного досвіду, важливо враховувати позитивні зміни в професійній підготовці вчителя, виключаючи повторення помилок.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблемам підготовки вчительських кадрів в Україні, діяльності вищих педагогічних закладів освіти присвячені ґрунтовні дослідження відомих українських учених Л.Березівської, Л.Вовк, С.Гончаренка, М.Гриценко, Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, Н.Калиниченко, О.Лавріненка, В.Майбороди, Н.Ничкало, О.Сухомлинської, М.Ярмаченко та інших. Спеціальні дослідження, в яких би узагальнено розглядалась державна політика в освітній сфері, цілісні підходи до формування вчительських кадрів у кін. XIX – поч. XX ст., будуть корисними з огляду на сучасні зміни в реформуванні освітньої галузі.

Формулювання цілей статті... Це й зумовило вибір теми статті, метою якої є здійснення наукового аналізу архівних документів щодо діяльності вчительських семінарій, розгляд інновацій в системі професійно-педагогічної та практичної підготовки майбутніх учителів у даному типі навчального закладу цього періоду.

Виклад основного матеріалу... В зв'язку з цим значного інтересу набуває історичний досвід вітчизняної педагогіки другої половини XIX століття.

У досліджуваній період у вітчизняній педагогічній науці відбувалися масштабні, інтенсивні та продуктивні зміни. Освіта, як і все суспільство, завершила один з циклів свого розвитку і вступила в період кризи: школа не відповідала потребам соціально-економічного розвитку країни. Проте в суспільстві поширилася просвітницька діяльність як спосіб зміни умов життя.

„У пориві реформаторських спрямувань суспільство ніби-то усвідомлювало, що якби всі соціальні запити можна було звести до однієї проблеми, то це була б проблема народної освіти” [2, с.34].

Викликаний шкільними реформами 60-х рр. XIX ст. швидкий ріст числа навчальних закладів усіх рівнів потребував підготовки величезної кількості вчителів. Це найважливіша проблема всієї педагогіки, „усієї постановки народної освіти, усієї системи просвіти, усієї долі народної культури: з неї треба починати і нею потрібно закінчувати. Учитель – це основне”, вказував І.І.Кузьмін [4, с.10].

Шкільні реформи активізували діяльність уряду, земських установ і громадських об'єднань. Прогресивна громадськість розцінювала завдання збільшення кількості народних учителів як одну із найбільш важливих. Відповідна діяльність стала провідною в руслі просвітницького руху, переважно в земствах.

Основним її напрямом було створення нових педагогічних навчальних закладів. У системі педагогічної освіти почали відбуватися помітні зміни. В 1855 р., 1857 р., 1858 р. у Міністерстві Народної освіти „постало питання про поліпшення способу освіти (підготовки) вчителів” [3, с.221]. Усі зусилля було спрямовано на створення адекватної потребам освітньої сфери системи підготовки педагогічних кадрів.

При цьому слід зазначити, що відносна активність уряду була зумовлена не лише дефіцитом працівників освіти, але і прагненням узяти в свої руки підготовку вчителя, щоб його релігійні і світські переконання, розуміння цілей професійної діяльності відповідали офіційним вимогам. В інструкції Міністерства освіти за 1875 р. для вчительських семінарій підкреслювалася необхідність „пронизати навчальні заклади духом відданості церкві, цареві і вітчизні” [6, с.15].

Проте збільшення кількісного складу вчителів не могло дати достатнього уявлення про стан кадрової забезпеченості шкільної системи: величезне значення мав рівень професійної освіти педагогів, їхня майстерність і фахова компетентність.

Однією з провідних тенденцій удосконалення професійно-педагогічної освіти стало формування розгалуженої системи підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. З другої половини XIX століття підготовка кадрів для освіти здійснювалася в навчальних закладах, що знаходилися у підпорядкуванні Міністерства народної освіти, Синоду і Відомства Імператриці Марії Федорівни.

Спеціальні педагогічні навчальні заклади здійснювали підготовку вчителів початкових класів (другокласні вчительські школи, церковно-вчительські школи, вчительські семінарії).

Значну роль у вдосконаленні підготовки вчителів початкової школи другої половини XIX століття відіграли вчительські семінарії.

У 1861 р. у Вченому комітеті Міністерства народної освіти було вироблено і піддано загальному обговоренню „Проект статуту вчительських семінарій”. У правилах вступу вказувалося, що вони мають на меті „надати педагогічну освіту молодим людям усіх станів, православного віросповідання, охочим присвятити себе вчительській діяльності у початкових училищах відомства Міністерства народної освіти” [5, с.200–202].

В учительські семінарії приймалися юнаки у віці 15-16 років, які надали заяву про бажання вступити до семінарії, свідоцтво про закінчення курсів або довідку про відрахування з іншого закладу, якщо вони ніде не навчалися, то відгук про поведінку від священика або найближчого керівництва, метричне свідоцтво або виписку з метричної книги. Особи, яким виповнилося 19 років подавали свідоцтво про приписку до призивного пункту та право на пільгу, а також витримували випробування в об'ємі двокласного сільського училища [7, с.74]. При вступі здавалися іспити із Закону божого, арифметики, співів, російської та церковно-слов'янської мов [7, с.74]. Але, оскільки двокласних училищ було мало, дозволялося „для приготування дітей сільських станів до вступу у вчительські семінарії відкривати при цих семінаріях особливі підготовчі класи” [8, с.23].

Основній частині вихованців семінарії призначалися стипендії за рахунок державної казни. Таким стипендіатам необхідно було після закінчення семінарії, пропрацювати в міністерських школах не менше чотирьох років [9, с.74]. Окрім міністерських (казеннокоштных) стипендіатів, у семінарію могли бути зараховані земські стипендіати, стипендіати приватних осіб і властнокостні (особи, що навчалися за власний рахунок) [10, с.10]. Соціальний склад семінаристів був різноманітним, але абсолютну більшість складали вихідці із селянського середовища.

За „Положенням” учительські семінарії мали статус закладу відкритого типу, проте дуже довгий час існували, як „закриті” – семінаристи жили в пансіоні, під строгим і пильним контролем педагогічного персоналу. У семінарії дотримувалася суворий розпорядок дня, учні зобов'язані були виконувати всі релігійні обряди (молитви, брати участь в усіх церковних службах і церковному хорі). Вихованцям заборонялося без дозволу директора або чергового наставника виходити за межі навчального закладу.

При семінаріях засновувалися початкові училища, що називалися „зразковими”. Мета даних училищ визначалася наступним чином: „по-перше, служити місцем для практичної підготовки семінаристів в навчанні дітей предметам початкової школи, по-друге, служити зразком облаштування народного училища” [11, с.86].

„Положенням” 1870 р. був затверджений навчальний план учительської семінарії, до якого входили такі предмети: Закон божий, головні закони педагогіки і методики, російська і слов'янська мови, географія, природознавство, арифметика, геометрія, землемірство, креслення і співи, чистописання. Окрім даних дисциплін, відводився час для проходження вихованцями III класу педагогічної практики в зразковому початковому училищі. Також мали викладатися гімнастика і ремесла, що поширені в даній місцевості [12, с.97]. Кількість годин на ремесла визначалася педагогічною радою семінарії.

За „Положенням” „викладання... педагогіки покладалося на директора семінарії” [13, с.25]. Аргументувалося це наступним чином, „щоб директором семінарії була особа добре ознайомена з педагогікою і щоб директор тісніше зв'язувався з інтересами ввіреного йому закладу” [13, с.25].

З 1903 р. „зразкове” при семінарії училище з трирічним терміном навчання перетворене в двокласне, з шестирічним терміном навчання. Зроблено було це з кількох причин: по-перше, суспільству, що розвивається, потрібні люди з широким і глибоким колом знань; знань, що отримуються в однокласних училищах, вже було недостатньо; по-друге, рівень підготовки вступників до вчительської семінарії, як часто відзначали викладачі, був дуже низький, через що страждала і педагогічна підготовка майбутніх учителів; по-третє, вступ, особливо вихідців із селянського середовища, нерідко стримувався тим, що курс початкового училища закінчувався для підлітків у віці 13-14 років, а в семінарію приймали після досягнення 16-ти, а пізніше – 15-ти років. Ці два-три роки, вільні від навчання, „відбивали” будь-яке бажання до продовження освіти, і породжували „рецидиви” неписьменності. Перетворення „зразкового” училища допомогло вирішити багато проблем учительської семінарії. Так підвищився рівень знань вступників до навчального закладу.

Це відобразилося і на якості випускників, оскільки в семінарії з'явилася можливість цілеспрямовано „вирощувати” з учнів „зразкового” училища майбутніх абітурієнтів і вести певну досемінарську підготовку. Крім того, семінаристи мали хорошу можливість познайомитися в ході педагогічної практики з особливостями роботи в двокласному початковому училищі, кількість яких в цей період стала зростати [11, с.86–87].

Події 1905–1907 рр. викликали збільшення числа вчительських семінарій. Якщо за десять років (з 1890р. – по1900 р.) було відкрито всього декілька семінарій, то за такий же період нового століття (1900-1910 рр.) – відкрито вже 23 вчительських семінарій. Зазнав змін і навчальний план семінарій, в 1903 р. особливим „Циркуляром” міністерство довело до відома опікунів навчальних округів новий навчальний план і зразкову таблицю тижневих уроків для семінарій.

Головним досягненням стало те, що термін навчання в семінарії був збільшений до чотирьох років. Тому новий навчальний план передбачав збільшення часу на вивчення всіх предметів, особливо російської мови, математики, історії, педагогіки; було введено обов'язкове вивчення фізики. Також, „залежно від місцевих умов”, за рішенням педагогічної ради, могли бути внесені й інші предмети [14, с.87].

Діяльність учительських семінарій мала певні недоліки. Їхні програми обмежувалися курсом елементарної середньої школи. Недостатній загальноосвітній і науковий рівень підготовки значно знижував можливості майбутніх фахівців – учителів-практиків. Попри те, що педагогічна практика в семінаріях проходила на достатньому рівні, курс теорії педагогіки і практична робота в школі здійснювалися паралельно, і тому, як правило, практика випереджала теоретичний курс.

Це призводило до механічного, несвідомого засвоєння практичних навичок. Недостатньо раціонально, на наш погляд, була організована так звана спостережна (пропедевтична) практика. Відвідування семінаристами другого класу по 3-4 чоловіки, уроків учителів зразкових шкіл, призводила до того, що пропускалися теоретичні заняття в семінарії. Виховна робота в учительських семінаріях носила консервативний характер. Внутрішній життєвий устрій семінаристів був строго регламентований, існувало безліч різних заборон.

Незважаючи на це, потрібно відзначити, що вчительські семінарії були найпоширенішими і найбільш популярними серед молоді навчальними закладами. Вони готували досить кваліфікованих учителів початкової школи. Це підтверджують і учасники з'їзду директорів та інспекторів народних училищ, що проходив у червні 1912 р. в м. Уфі. Делегатами було заявлено: „Безперечно, що найкращими учителями є ті, що закінчили курс вчительських семінарій, де впродовж 4-х років отримана цілком достатня як загальноосвітня, так і спеціально-педагогічна підготовка” [1, с. 428].

Висновки... Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, зауважимо, що професійно-педагогічна підготовка в учительських семінаріях досягла високого професійного рівня. В педагогічних закладах даного типу було створено своєрідну систему виховання, яка поєднувала в собі традиції релігійної та світської культури, професійної та народної педагогіки. Наступність середньої та вищої освіти дозволяла молоді поглибити педагогічні знання, досконаліше оволодіти професійними навичками, педагогічною майстерністю, що сприяло розвитку здібностей і дозволяло виявити творчий потенціал студентів.

Такий тип навчальних закладів був поступом у системі підготовки педагогічних кадрів, спрямований на професіоналізм, компетентність та високий науково-практичний рівень майбутніх фахівців освітньої галузі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Журналы заседания съезда директоров и инспекторов народных училищ Оренбургского учебного округа в г. Уфе 11-16 июня 1912 года. – Уфа, 1913. – 437 с.
2. Зенченко С. О. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности / С. О. Зенченко. – М., 1898. – 34 с.
3. Князьков С. А. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князьков, Н. И. Сербов. – М., 1910. – 240 с.
4. Кузьмин И. И. Учительские семинарии в России и их место в подготовке учителей начальной школы [Лекции по истории педагогики] / И. И. Кузьмин. – Курган, 1970. – 102 с.
5. Ушинский К. Проект учительских семинарий / К. Ушинский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – С-Пб : Изд-во „Типография Иосафата Огризко”, 1861. – № 9. – С. 200–202.
6. *Центральний державний історичний архів України в місті Києві (ЦДІА)*
Ф. 707, оп. 207, сп. 57. Записки к „Библиотеке Югозападного края”. Дело о выписке книг и учительских пособий для учительских семинарий за 1884 год. – арк. 14 об.
7. Ф.707, оп. 229, сп. 4. Сведения для желающих поступить в число воспитанников Коростышевской учительской семинарии. Дело с перепиской по Коростышевской учительской семинарии за 1908 год. – арк. 73об.
8. Ф.707, оп. 225, сп. 86. Переписка председателя управы с Попечителем Киевского Учебного округа. Дело о передаче Черниговской земской учительской семинарии в ведение Министерства народного просвещения за 1875 год. – арк. 22– 22 об.

9. Ф.707, оп. 229, сп. 4. Сведения для желающих поступить в число воспитанников Коростышевской учительской семинарии. Дело с перепиской по Коростышевской учительской семинарии за 1908 год. – арк. 74.

10. Ф.707, оп. 39, сп. 242. Доклад управы за №5660. Дело об открытии учительской семинарии в Полтавской губернии за 1873 год. – арк. 10.

11. Ф.707, оп. 229, сп. 108. Доклад директора Коростышевской учительской семинарии А. И. Тарнавского на съезде директоров в Киеве (9-14.02.1909 г.). Дело об устройстве съезда директоров народных училищ, учительских институтов и учительских семинарий Киевского Учебного Округа в Киеве в феврале 1909 года. – арк. 86–86 об.

12. Ф.707, оп. 229, сп. 108. Доклад директора Коростышевской учительской семинарии А. И. Тарнавского на съезде директоров в Киеве (9-14.02.1909 г.). Дело об устройстве съезда директоров народных училищ, учительских институтов и учительских семинарий Киевского Учебного Округа в Киеве в феврале 1909 года. – арк. 96 об.

13. Ф.707, оп. 225, сп. 86. Устав земской учительской семинарии в городе Чернигове. Дело о передаче Черниговской земской учительской семинарии в ведение Министерства народного просвещения за 1875 год. – арк. 25.

14. Ф.707, оп. 229, сп. 108. Доклад директора Коростышевской учительской семинарии А. И. Тарнавского на съезде директоров в Киеве (9-14.02.1909 г.). Дело об устройстве съезда директоров народных училищ, учительских институтов и учительских семинарий Киевского Учебного Округа в Киеве в феврале 1909 года. – арк. 87.

Аннотація

А.А.Осаволюк

Профессиональная подготовка учителя в учительских семинариях Украины (кон. XIX в. – нач. XX в.)

Автор статьи на основе анализа архивных источников характеризует подходы к подготовке учительских кадров в педагогических семинариях конца XIX - начала XX вв., рассматривает сущность и специфику психолого-педагогической и практической подготовки будущего учителя средней школы изучаемого периода.

Ключевые слова: учительские семинарии, педагогическое мастерство, педагогическое образование, педагогические учебные заведения.

Summary

O.A.Osavoliuk

Professional Preparation of a Teacher at Teachers Seminaries of Ukraine (End of XIX – Beginning of the XX Century)

On the basis of the analysis of archival sources the author of the article characterizes the approaches to preparation of teachers at the pedagogical seminaries of the end of the XIX – beginning of the XX century, considers the essence and specific of psychological, pedagogical and practical preparation of future teacher of secondary school in the studied period.

Key words: teachers seminaries, pedagogical skills, pedagogical education, pedagogical educational institutions.

Дата надходження статті: „17” серпня 2011 р.

УДК 378.091.315.7(470+571)(474)(520)

В.В.ОСАДЧИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів у Російській Федерації, країнах Балтії та у Японії

У статті автор аналізує досвід Російської Федерації, країн Балтії та Японії щодо проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів, висвітлюючи позитивні моменти та досягнення цих країн у інформатизації професійної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні учителі, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інформатизація суспільства і освіти для багатьох країн світу стала пріоритетним напрямком розвитку завдяки розумінню її переваг і можливостей щодо створення, зберігання, передачі та розповсюдження знань, особливо в умовах географічної віддаленості регіонів. З появою комп'ютерів, а згодом і комп'ютерних мереж, постало питання їх використання у освітньому процесі, що, у свою чергу, спонукало до застосування нових інформаційних технологій у професійній підготовці учителів.

Аналіз досліджень і публікацій... Українськими дослідниками протягом останніх десятиліть досліджувались провідні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А.В.Парінов, Н.М.Авшенюк, Ю.В.Кіщенко), професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії

(Н.П.Яцишин), система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В.А.Гаманюк, Т.І.Вакуленко), система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В.І.Семілетко), професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії (О.Ю.Озерська). Проблема якісної підготовки учителів у США та Канаді розглядалася як зарубіжними (Н.О'Хара, А.Хіккі) так і вітчизняними науковцями (Л.О.Карпинська, Л.С.Нос, Н.В.Мукан, Т.С.Кошманова І.В.Гушлевська). На важливій ролі інформації освіти наголошується у російських дисертаціях В.М.Шестакова, О.В.Вязової, Є.А.Барахсанової, Д.В.Рахінського, О.П.Панкратової, О.Ю.Уварова та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз досвіду таких країн як Російська Федерація, країни Балтії та Японія щодо проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу... Як і у більшості провідних країн, у Росії постало питання впровадження національної програми з входження в глобальний інформаційний простір у своїх національних інтересах. Усвідомлення важливої ролі підвищення освітнього рівня населення в забезпеченні економічної і соціальної безпеки держави вимагає вирішення стратегічних завдань, зміни парадигми навчання на інноваційну: створення єдиного освітнього простору; впровадження єдиних інформаційних технологій; формування диференціювання за рівнями системи безперервної освіти; зміну пріоритетів у галузі дидактики та методики навчання на самостійну творчу роботу. Розроблена Доктрина інформаційної безпеки РФ ставить перед системою освіти завдання адаптації підростаючого покоління до соціально-економічних, культурологічних і цивілізаційних аспектів глобальної інформатизації. Вперше проблема розвитку дистанційного навчання в російській системі освіти була розглянута на колегії держкомітету з Вищої школи Міністерства науки, вищої школи і технічної політики РФ в 1993 р. Була обґрунтована соціальна, економічна та геополітична доцільність створення Єдиної системи дистанційного навчання (ЕСДО), в тому числі спеціалізованих курсів для підвищення кваліфікації кадрів. Створення телекомунікаційної інфраструктури на етапі переходу школи до утворення з використанням ІТ здійснюється в рамках федеральної цільової програми „Електронная Россия”, мета якої полягала у тому, щоб з 2010 року збільшити частку сектора ІТ до 2% економіки [9]. У рамках Федеральної цільової програми „Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 года)” [13] була створена система федеральних освітніх Інтернет-порталів, яка розглядається як основа єдиного інформаційного середовища сфери освіти.

У концепції інформатизації освіти Росії визначено головні цілі та напрямки наукової та практичної роботи: освоєння і впровадження нових інформаційних технологій в навчання, виховання і керівництва освітою на основі дослідницьких робіт по дидактиці, інформатиці; формування інформаційної культури школярів, тобто інформаційних знань, умінь вчитися за допомогою комп'ютера та інших електронних засобів, елементарних умінь програмувати; зміна методів, форм і змісту навчання у зв'язку з проникненням в навчальний процес інформаційних технологій; підготовка вчителів до здійснення навчання в умовах роботи з електронними засобами [11, с.188–189]. Також у концепції інформатизації освіти визначається, що педагогічне освоєння засобів інформатики та інформаційних технологій включає: оволодіння вчителями основами необхідних знань і накопичення особистого досвіду їх практичного використання; методичну підготовку щодо їх використання в навчальному процесі [17, с.4].

В концепції „Развитие единой образовательной информационной системы” наголошується на невідповідності вчителів до використання інформаційних технологій, що вимагає перепідготовки вчительських кадрів, а особливо організації підготовки учителів сільських шкіл до роботи з інформаційними технологіями у освіті; вибудови нової відкритої освітньої системи, що інтегрує всі доступні школі інформаційні технології, забезпечує перехід вчителів до свідомого використання методичних та інформаційних засобів у повному обсязі [4]. Цьому має сприяти інформатизація освіти, яка виступає не тільки як процес оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями або його результат, але й як фактор зміни системних якостей вчителя.

О.Ю.Уваров зазначає, що у процесі інформатизації освіти трансформуються практично всі ланки сучасного педагогічного виробництва, починаючи з визначення цілей і змісту навчальної роботи і закінчуючи підготовкою і методичною підтримкою вчителів, розробкою навчально-методичних матеріалів та їх доставкою в освітні установи, виявленням, оформленням і поширенням нових педагогічних практик [18, с.14–15].

Впровадження інформаційних технологій у процес професійної підготовки учителів розглядали О.М.Толстих, О.М.Разінкіна, Б.А.Ізієва, К.В.Коробкова, З.Р.Халітова. О.М.Толстих зазначає, що система вищої педагогічної освіти в Росії має значний досвід з підготовки вчителів різних спеціальностей, в тому числі і вчителів іноземної мови, до використання ІКТ в навчальному процесі. В умовах модернізації освіти основним напрямом вдосконалення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в галузі інформатики та ІКТ є розвиток його інформаційної компетентності, тобто готовності і здатності вчителя використовувати ІКТ у професійній діяльності, що дозволяє ефективно

здійснювати отримання, накопичення, кодування та переробку автентичної та навчальної інформації, її передачу та практичне використання. О.М.Толстих вважає, що розвиток інформаційної компетентності доцільно проводити на основі активних методів навчання: портфельний метод, метод case-study, метод телекомунікаційних проєктів. На її думку, це дозволить націлити підготовку на розвиток особистості педагога, який вміє орієнтуватися і приймати обґрунтовані рішення в умовах інформатизації освіти, що володіє прийомами творчої діяльності і здатного застосовувати отримані знання, вміння та навички у нестандартних ситуаціях [17, с.3–4].

На думку О.М.Разінкіної, актуальність проблеми формування у майбутнього вчителя готовності до використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності обумовлена наступними чинниками: вимогою підвищення якості підготовки висококваліфікованих кадрів, що є необхідною умовою прискорення науково-технічного прогресу у всіх сферах економіки Росії; вимогою формування в учнів користувальницьких навичок у роботі з обчислювальною технікою та використанням комп'ютерних інформаційних технологій; вимогою підвищення якості виховно-освітньої та науково-дослідницької діяльності педагогів на основі застосування сучасних комп'ютерних інформаційних технологій [15, с.3–4].

Б.А.Ізієва у своїй дисертаційній роботі наголошує, що одним із важливих компонентів модернізації школи є інформатизація початкової освіти та підготовка вчителів початкової школи до використання інфокомунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності [208, с.3]. Вона пропонує міждисциплінарну модель навчання майбутніх учителів початкової школи із залученням інфокомунікаційних технологій. Д.Ш.Матрос та А.О.Рузаков розробили модель, у якій принципово новим є те, що комп'ютер не просто інструмент в руках працівника освіти, а справжній помічник, що „сам” вирішує найважливіші педагогічні завдання: побудову шкільного компонента змісту освіти, отримання оптимального навчального плану школи, диференційований підхід до учнів, оптимізація розподілу навчального часу, оптимальний вибір методів роботи на уроці, педагогічне прогнозування, побудова оптимальної системи уроків і уроку [8].

К.В.Коробкова, вивчаючи у своєму дисертаційному дослідженні проблему формування інформаційно-комп'ютерної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, пропонує з метою його удосконалення використовувати розроблену модель формування інформаційно-комп'ютерної компетентності майбутніх вчителів, в рамках якої реалізується комплекс педагогічних умов ефективного формування інформаційно-комп'ютерної компетентності майбутніх вчителів і методика його реалізації (проблемно-модульне структурування навчального матеріалу, включення майбутніх учителів у спільну діяльність з вивчення проблем використання комп'ютерних технологій на основі методу проєктів, формування у майбутніх вчителів установки на саморозвиток інформаційно-комп'ютерної компетентності) [6, с.8].

З.Р.Халітова наголошує, що підготовка вчителя, незалежно від його спеціальності, до застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі повинна забезпечувати обов'язковий обсяг міцних знань, умінь і навичок, що дозволяють педагогу впевнено використовувати автоматизовані інформаційні системи в навчальному процесі [19, с.4]. Важливим у дослідженні З.Р.Халітової є розробка дидактичних умов підготовки студентів педагогічного ВНЗ до застосування комп'ютерної техніки у навчальному процесі, а саме: оновлення змісту комп'ютерної підготовки вчителів відповідно до мінливих можливостей комп'ютерної техніки і з урахуванням спеціалізації майбутнього вчителя; забезпечення пріоритетності дослідницької діяльності у підготовці майбутніх вчителів до застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі: виконання дослідних проєктів, заснованих на комп'ютерних комунікаціях; реалізація проблемного навчання на основі застосування комп'ютерних, у тому числі мережних, технологій; підбір, аналіз та оформлення студентами навчального матеріалу із застосуванням сучасних інформаційних технологій; освоєння нових можливостей комп'ютерної техніки: комп'ютерних засобів навчання, а також версій, модифікацій програмного продукту, додатків пакету прикладних програм; організація позааудиторної самостійної роботи студентів з оволодіння комп'ютерною технікою із застосуванням комп'ютерних засобів навчання: закріплення навичок роботи з комп'ютерною технікою, пакетами програм; виконання студентами творчих робіт (реферати, курсові та кваліфікаційні роботи, власні програмні продукти і т. д.); комп'ютерний пошук інформації та робота з нею; завершення роботи над лабораторними завданнями на комп'ютері; систематичне виконання студентами домашнього завдання на комп'ютері; тестування знань студентів та виконання системи завдань, що дозволяють студентам досягти необхідного рівня знань [19, с.10].

Я.А.Ваграменко зазначає, що сучасна педагогіка просто немислима у відриві від інформаційних технологій, які задають їй нові проблеми дослідження, нові способи реалізації класичних методів виховання і дидактичних принципів. Адже загострюється проблема індивідуалізації навчання із застосуванням комп'ютера і колективізації навчання і виховання в мережевих спільнотах, що охоплюють школи, вузи, міста та регіони країни, інші країни [3, с.26].

І.В.Роберт вважає, що необхідність дослідження проблем інформатизації освіти визначає актуальність і необхідність підготовки кадрів як вищої професійної освіти, так і середньої в області інформатизації освіти за наступними напрямками: методист-організатор інформатизації освіти (в освітній установі загальної середньої, середньої професійної, вищої професійної освіти); інженер-системний адміністратор (в освітній установі загальної середньої, середньої професійної освіти); технік-лаборант комп'ютерного класу або кабінету, оснащеного засобами обчислювальної техніки, інформатизації і комунікації (в освітній установі загальної середньої, середньої професійної, вищої професійної освіти) [16].

М.П.Лапчик зазначає, що значною мірою кадрове забезпечення інформатизації освіти пов'язується із діяльністю педагогічних навчальних закладів. Кадри інформатизації освіти – це не тільки кадри для навчання інформатики. А нині слабким місцем педагогічних Державних освітніх стандартів залишається низький рівень інформаційно-технологічної компоненти змісту підготовки вчителя до професійної роботи. З метою вирішення проблем інформатизації освіти науковець пропонує введення в експериментальному порядку спеціальності методиста-організатора інформатизації освіти, що дозволило б дослідити спосіб подолання суперечності, суть якого полягає в труднощах поєднання позитивної якості інженерно-технічних спеціальностей (сильна фундаментальна складова інформатичної підготовки фахівця) з невід'ємною в даному випадку якістю педагогічних спеціальностей (сильна психолого-педагогічна база) [7].

Е.Н.Бобонова вважає, що важливу роль у реалізації кредитно-модульно-компетентної методичної системи підготовки студентів до використання ІКТ в навчанні відіграє вибір методів навчання. На її думку, необхідно вибирати методи, які допомагають студентам усвідомити, що знання – це не стільки самоціль, скільки необхідний засіб, що забезпечує здатність людини грамотно вибудовувати свої розумові і життєві стратегії, адаптуватися в соціумі, самореалізовуватися як особистість. До таких методів вона відносить: студентські лекції, лекції прес-конференції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, просунуті лекції; самостійну роботу учнів з джерелами інформації; лабораторні та лабораторно-практичні роботи, евристичні контрольні роботи; творчі конкурси; виконання та захист проєктів; використання рейтингової оцінки досягнень учнів. Також Е.Н.Бобонова як засоби оцінки знань студентів пропонує використання електронного портфоліо, яке, на її думку, дуже актуальне для підготовки вчителя в даний час у зв'язку з життєвою необхідністю використання інформаційних та комунікаційних технологій у професійній педагогічній діяльності [2].

С.М.Конюшенко наголошує на розвитку інформаційної культури педагога, адже сучасний педагог, що нею володіє, відкрито демонструє власний досвід, свою інформаційну поведінку учням. У цьому проявляється не тільки відкритість як універсальна риса сучасного громадянина, члена суспільства, а й педагогічна функція, функція соціалізації, коли досвід інформаційної поведінки передається іншим поколінням разом зі знаннями інформаційних технологій, ставленням до цінностей в інформаційному середовищі та ін. [5, с.11–12].

З метою удосконалення професійної підготовки учителів В.А.Поляковою була розроблена модель підготовки у мережних педагогічних співтовариствах, що включала такі компоненти: на інформаційному рівні – формування позитивної мотивації педагогів до участі у мережній діалоговій взаємодії на основі вибору змісту, що відображає актуальні для російської освіти, професійно і особистісно значимі теми, у тому числі і за рахунок інформування педагогів про діяльність мережних педагогічних співтовариств; на інформаційному рівні – підготовка педагогів до діалогової взаємодії у мережі Інтернет у системі підвищення кваліфікації працівників освіти в різноманітних формах (створення регіональної системи підготовки тьюторів, індивідуальні консультації викладачів тощо); на практично-діяльнісному рівні – методична підтримка професійного спілкування і спільної діяльності педагогів у мережі Інтернет у рамках мережних професійних співтовариств [12, с.102].

Одна з провідних ролей у розвитку інформаційних технологій в освіті серед країн колишнього СРСР належить країнам Балтії. Як зазначають А.Каленієкс, А.Мелніс та Г.Ревалде, з метою створення сприятливих умов для розвитку вищої електронної освіти (е-освіти), дистанційної освіти та безперервного навчання впродовж життя в Латвійському Законі про вищі навчальні заклади були закріплені принципи автономії ВНЗ і принципи академічної автономії. Щоб створити у вищих навчальних закладах простір для ІТ інновацій, Закон про вищі навчальні заклади не визначає дидактичні методи навчання у вузах, але залишає їх вибір і розвиток за академічним персоналом.

У затвердженій у 1999 р. „Стратегії подальшої освіти і дистанційної освіти” серед основних напрямів діяльності виділяються такі: навчання працівників, що передбачає створення системи навчання і професійного вдосконалення для працюючих в секторі подальшої освіти та дистанційної освіти за участю інституцій державного управління у сфері освіти; розробка змісту навчання – створення, адаптування або перейняття і запровадження курсів і програм подальшої освіти та професійного вдосконалення, враховуючи певні потреби ринку, використовуючи найбільш підходящі технології, засоби та педагогічні прийоми; створення середовища для навчання створення

сприятливого середовища для навчання та ефективної системи підтримки студентів і викладачів [14, с.90–91].

Сьогодні такі країни сходу як Японія, Індія, Китай, Корея, Тайвань мають лідируючі позиції у розвитку інформаційних технологій, а отже, постають проблеми у формуванні інформаційної культури усіх верств населення. Початкові знання, вміння, навички, тобто ази цього процесу надаються у школах та коледжах, і їх проводирями є учителі. Як зазначає Л.О.Хомич, державам Східної цивілізації був притаманний авторитарний тип учителя, про що свідчить те, що в арабських країнах слово „вчитель” (арабське „мавла”) означало „друг” і „власник”. Наставник дітей ототожнював себе з Богом, прирівнював себе до істини, був одноосібним носієм знань. У країнах, де сповідують іслам, індуїзм, зокрема в Індії, формується образ учителя-гуру – духовного наставника, який є зразком для учнів [20, с.18].

У наукових статтях періодичних видань російських і вітчизняних учених висвітлюються окремі аспекти системи освіти Японії. Як зазначає О.Ю.Озерська, „особлива привабливість японської системи освіти полягає у високій її ефективності як у галузі економічного, так й інтелектуального розвитку нації” [10, с.1]. Японці вважають успіхи сучасної освіти результатом функціонування створеної понад сто років назад власної системи освіти, яка враховує народні традиції. Саме з цього часу знання, мудрість і мораль почали визначати багатство нації. І зараз освіта знаходиться в центрі уваги сім’ї, суспільства і держави [10, с. 1].

О.Ю.Озерська виводить такі тенденції системи підготовки японського вчителя [10, с.14]:

1. Створення різнорівневої і багатоваріантної системи підготовки вчителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності, яка включає профорієнтацію, перший тур відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів, потім другий тур вступних іспитів у педагогічні ВНЗ і навчання в них з метою отримання вчительських звичайних сертифікатів різних типів; складання у педагогічних ВНЗ або у прикріплених до них школах учительського кваліфікаційного іспиту з метою отримання надзвичайного сертифікату; складання іспиту на працевлаштування у префектурних відділах освіти та здійснення Програми входження у професію початкуючих учителів.

2. Співробітництво Міністерства освіти, вищих педагогічних навчальних закладів, префектурних і муніципальних відділів освіти.

3. Постійне оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів: розширення вивчення предметів педагогічного циклу, комп’ютеризація навчально-виховного процесу.

4. Підвищення вимог до змісту вчительського кваліфікаційного іспиту, обмеження отримання вчительських сертифікатів для старшої середньої школи.

5. Стимулювання безперервної професійної освіти вчителів шляхом диференційованої оплати праці й додаткового фінансування навчання у ВНЗ з метою підвищення педагогічної майстерності, проведення наукової роботи тощо.

Для служби підготовки учителів в Японії характерні такі особливості, як наявність систематичного навчання і використання інтернет-комунікаційних систем та супутникових систем для цих видів діяльності [1, с.12]. У Хоккайдо базова підготовка вчителів планується відповідно до їх багаторічного досвіду, і всі співробітники навчальних закладів повинні брати участь у цих послуг в курсах, а спеціалізована підготовка включає в себе різноманітні послуги в навчальних курсах, спрямовані на конкретні питання або предметні області, в яких вчителі хочуть стати експертами [1, с.14-15]. В Освітньому науково-дослідному інституті в Хокайдо (Education Research Institute) є чотири види діяльності, що призначені для надання допомоги вчителям щодо їх професійного розвитку: програми стажувань, проведення консультацій, науково-дослідна та інформаційно-комунікаційна підтримка проєктів. Для вчителів шкіл, які працюють у сільській місцевості недалеко від інституту, є можливості дистанційного навчання за допомогою супутникового зв’язку та Інтернет-технологій [1, с.15].

Супутниковий зв’язок і доступ в Інтернет надається Шкільною мережею Хоккайдо, що розроблена і підтримується Освітнім Центром Обробки Інформації при Освітньому Дослідницькому Інституті. Всі школи, а також різноманітні навчальні заклади, такі, як Бібліотека Хоккайдо, Науково-освітній Центр та Центр спеціальної освіти Хоккайдо підключені до Шкільної мережі Хокайдо за допомогою оптичного волокна. Шкільна мережа часто використовується для навчальних заходів з підвищення кваліфікації.

Нижче наведені функції Шкільної мережі Хоккайдо (Т. Nitoh, особисті зв’язки, 28 August, 2006): 1) електронна пошта – надання поштових облікових записів для студентів та викладачів, перевірка та усунення комп’ютерних вірусів; 2) зміст освітніх програм: мультимедійні навчальні матеріали та освітня інформація, функція спільного доступу до текстів, функція Онлайн-клас; 3) комунікація: функція чату, функція Е-конференції; 4) відео: функція міжшкільної комунікації функції, функція відео-чату, функція відеоконференції. Центр бібліотеки освітнього програмного забезпечення, який є підрозділом Освітнього Центру Обробки Інформації, є ще одним важливим засобом для індивідуального користування вчителями. Метою центру є збір і демонстрація освітнього програмного забезпечення, щоб таким чином надати вчителям можливості до пошуку, випробування та вибору

такого забезпечення, яке б було необхідне для ефективного процесу навчання. Бібліотека містить базове програмне забезпечення (текстовий редактор, калькулятор і т.д.), навчальні програми (на кожний предмет від початкової до старшої школи) та програми освітнього планування (розробка навчальних матеріалів, планування і т.д.) [1, с.15-16].

Висновки... Таким чином, на основі нормативних документів та наукових праць з'ясовано, що інформатизація освіти і адаптація підростаючого покоління до соціально-економічних, культурологічних і цивілізаційних аспектів глобальної інформатизації, та підготовка і перепідготовка учителів до використання ІКТ у навчальній діяльності є пріоритетом інформаційної безпеки країн, завдяки розумінню переваг ІКТ. Досвід Росії, країн Балтії та Японії, які швидко реагують на світові тенденції цього процесу і напрацьовують свої результати у практиці використання ІКТ у освітній галузі, може слугувати неоцінним досвідом для українських дослідників, педагогів і науковців.

Список використаних джерел та літератури:

1. Mustafa Bayrakci. In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. Australian Journal of Teacher Education. Vol 34, 1, February 2009. – <http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/341/Bayrakci.pdf>.
2. Бобонова Е. Н. Проектирование методической системы подготовки педагогических кадров к использованию ИКТ в обучении в условиях становления компетентностного подхода / Е. Н. Бобонова // Электронный научный журнал „Вестник Омского государственного педагогического университета” Выпуск 2007. – 10.06.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-190.pdf>. – Назва з заголовку.
3. Ваграменко Я. А. Многоликая педагогическая информатика / Я. А. Ваграменко // Педагогическая информатика: науч.-метод. журнал / гл. ред. Я. А. Ваграменко. – 2006. – № 4. – С. 25–28.
4. Концепция ФЦП „Развитие единой образовательной информационной системы на 2001-5г.”. – ГНИИ ИТТ, 2001.
5. Конюшенко С. М. К вопросу о сущности информационной культуры педагога / С. М. Конюшенко // IT-инновации в образовании : материалы всерос. научнопракт. конф. (27-30 июня 2005 г.) / ПетрГУ. – Петрозаводск, 2005. – С. 111–113.
6. Коробкова К. В. Формирование информационно-компьютерной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коробкова Кристина Вячеславовна. – Магнитогорск, 2006. – 190 с.
7. Лапчик М. П. Подготовка кадров информатизации образования – важнейшая стратегическая задача высшей профессиональной школы / М. П. Лапчик // Третья Всероссийская научно-практическая конференция-выставка „Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития” 14-17 сентября 2004. – 10.06.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/6788.doc>. – Назва з заголовку.
8. Матрос Д. Ш. Информатизация общего среднего образования / Д. Ш. Матрос, А. А. Рузаков // ИТО-Троицк-2005 / Секция 7. – 10.06.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/7/7-0-5.html>. – Назва з заголовку.
9. Оганесянц Н. А. Образовательные аспекты информационного неравенства / Н. А. Оганесянц // История и философия культуры: Актуальные проблемы: Сборник научных трудов. Выпуск 7. / под ред. С. В. Архипова. – Владикавказ : Издательство Северо-Осетинского государственного университета, 2004. – 22.05.2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://svarkhipov.narod.ru/vipu/ogan.htm>. – Назва з заголовку.
10. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Ю. Озерська. – Харків, 2006. – 24 с.
11. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
12. Полякова В. А. Модель формирования готовности учителя к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах / В. А. Полякова // Современные проблемы науки и образования. – № 6. – 2008. – С. 100–106.
13. Правительство Российской Федерации. Постановление от 28 августа 2001 г. № 630 г. Москва „О федеральной целевой программе „Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)”. 01.06.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/pfzp/post-p/656>. – Назва з заголовку.
14. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития. Аналитический обзор. – СПб. : ГУАП, 2009. – 160 с.
15. Разинкина Е. М. Формирование готовности будущих учителей к использованию компьютерных информационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Разинкина Елена Михайловна. – Магнитогорск, 2000. – 200 с.
16. Роберт И. В. Организация подготовки специалистов в области теории и методики информатизации образования / И. В. Роберт // Электронный научный журнал „Вестник Омского государственного педагогического университета”. – Выпуск 2006. – 10.06.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-91.pdf>. – Назва з заголовку.
17. Толстых О. М. Развитие профессионального уровня информационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе подготовки в области информатики и ИКТ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Толстых Олеся Михайловна. – Омск, 2006. – 181 с.

18. Уваров О. Ю. Кластерная модель преобразований школы в условиях информатизации образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)” / О. Ю. Уварова. – Москва, 2009. – 41 с.

19. Халитова З. Р. Дидактические условия подготовки будущих учителей к применению компьютерной техники в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Халитова Зульфия Равильевна. – Казань, 2002. – 188 с.

20. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 42 с.

Аннотация

В.В.Осадчий

ИКТ в профессиональной подготовке будущих учителей в Российской Федерации, странах Балтии и в Японии

В статье автор анализирует опыт Российской Федерации, стран Балтии и Японии по проблеме внедрения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей, освещая позитивные моменты и достижения этих стран в информатизации профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя, информационно-коммуникационные технологии.

Summary

V.V.Osadchy

ICT in Professional Training of the Future Teachers in the Russian Federation, the Baltic Countries and in Japan

The article examines the experience of the Russian Federation, the Baltic countries and Japan on the issue of implementation of ICT in professional training of the future teachers, highlighting the positive aspects and achievements of these countries in informatization of professional pedagogical education.

Key words: professional training, future teachers, information and communication technologies.

Дата надходження статті: „19” березня 2012 р.

УДК 371.13:005.336.2(045)

Є.В.ПАЛАМАРЧУК,

аспірант

(м.Київ);

В.В.МУДРАКОВ,

здобувач

(м.Чернівці)

Творчість як епістема трансдисциплінарної акмеології

В статті охарактеризовується специфіка феномена творчості, визначається її роль та місце як епістем трансдисциплінарної акмеології.

Ключові слова: творчість, акмеологія, трансдисциплінарність, епістема.

Постановка проблеми в загальному вигляді... „Історія суспільного життя – це послідовність творчих актів, створення нових форм суспільного життя, нових соціальних інститутів, нових форм відносин, створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей, – по суті все, що й складає смисл людського життя, зводиться до творчості” [10, с.5]. Ця теза, по суті, коронує творчість як максимально прагматичний вид людської діяльності, без якої життя зупинилося б, постало б як просте, монотонне повторення самого себе. Такою, нам здається, постає „історична творчість” – повторення, однообразність, тобто вона „знає” (оперування фактами), але не „мислить” їх, що є справою філософської та наукової творчості. Якщо філософська та наукова (зокрема акмеологічна) творчість постає трансдисциплінарною, то історична залишається в рамках дисциплінарності (іноді міждисциплінарності), що, в свою чергу, вказує на архаїчність її принципів. Тобто розуміння „чогось” не просто як воно є, а в постійному його русі, видозміні, що певною мірою і постає творенням, яке в свою чергу пояснює творчість як процес створення нового.

Дослідження творчого характеру пізнання в контексті трансдисциплінарності є важливою і актуальною проблемою сучасної філософії. Проблема творчості здавна приваблювала увагу дослідників. Та сьогодні ця проблема набуває особливого статусу й колориту, оскільки на основі бурхливого розвитку наукового знання (логіки, психології, кібернетики тощо) стало можливим

виявлення нових особливостей творчого процесу, а також поглиблене його вивчення. Питання структури наукової творчості, логіки наукового дослідження, шляхи які ведуть до відкриття нової, пізнавальної ролі інтуїції, уяви, передбачення тощо, постають центральними у сучасних філософських рефлексіях. Активно досліджуються основні аспекти філософії та психології творчості, особливості та умови наукової творчості, творчість як засіб виховання та самореалізації людини. Важливо постійно тримати в полі зору ті напрацювання, що були здійснені різними напрямками філософії. Наприклад, у свій час М.Бердяєв обґрунтував феномен творчості як основу буття людини в світі, визначив процес творчості базовим для деяких своїх праць. Його філософська онтологія поєднується з релігійною, бо стверджує первинність персоніфікованої свідомості, Бога. Але, відкидаючи ортодоксальний релігійний погляд на людину як на „другорядне”, „похідне” від Бога, він опиняється в опозиції до релігійних догматиків. У цьому, власне, й об'єктивуються „перші паростки” трансдисциплінарного підходу.

Проблема творчості розглядалась в різних аспектах філософських дискурсів, зокрема: естетичний аспект творчості в сучасній філософській думці ґрунтовно розроблено в працях А.С.Канарського, де діалектичний підхід органічно переплітається з естетичною проблематикою. Такий підхід, тобто морально-естетична проблематика творчості, яка аналізується крізь призму діалектичної логіки, дозволяє осмислити феномен творчості в динаміці її розвитку, руху.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання зв'язку творчості з соціальними процесами та перетвореннями, розкрито у працях Ф.Бассіна, Ю.Борева, В.Ванслова, Є.Волкова Л.Вороніна, Л.Горбатової, Н.Дмитрієва, В.Іванова, М.Кагана, О.Ларміна, Л.Левчук, А.Новікова, М.Овсяннікова, Я.Пономарьова, Т.Савілової, Є.Яковлева та інших. Діалектичний аналіз творчої свідомості, відображення й естетичного почуття, логіко-гносеологічна проблематика творчості міститься в працях класиків та сучасних науково-перспективних дослідників М.Бахтіна, І.Бичка, Д.Говоруна, Ю.Гусева, М.Гончаренка, Є.Завадської, Н.Конрад, Н.Клепикова, І.Кучерявого, Б.Лобовика, О.Лосева, В.Мудракова, М.Овсяннікова, Б.Огібеніна, М.Попова, Н.Рождественської, З.Смірної, А.Сухова, Ю.Філіп'єва.

Західні школи дають нам широкий спектр поглядів на творчість. Від об'єктивно ідеалістичного, гегелівського, де творчість підкоряється об'єктивній необхідності та об'єктивним чинникам, до поглядів на творчість, котра переводить індетермінізм творчого процесу у такий стан, який можна означити категорією „свавілля митця”. Це, зокрема, З.Фройд з дуже цікавою концепцією, згідно якої він аналізує творчість Леонардо да Вінчі, Ф.Достоевського та інших митців, праці А.Камю, К.Ясперса, В.Франкла. Погляди на феномен творчості західних теоретиків об'єднуються переважно ідеалістичною онтологією. Ідеалізм трактує творчість як ідейну одержимість (Платон), як синтез свідомого і несвідомого (Шеллінг), як „животворний подих несвідомого” (Гартман), як містичну інтуїцію (Бергсон), як вияв інстинктів (Фройд).

Особливу сторінку у філософському поступі осмислення феномена творчості в сучасній філософії займає постмодернізм, в якому домінують всілякі топоси констеляції (співіснування), розмаїття „філософії децентризмів” – постраціоналізм, постфундаменталізм, методологічний анархізм, бартівська семіологія, граматиологія Ж.Деріди тощо. Постмодернізм в особі М.Фуко, Дж.Бетейля, Ж.Лака, Р.Барта, Ж.Бодрійара, Ж.Дерріди, П.Рікьора, Ж.Ліотара, розділяючи стару й нову школу філософської рефлексії, виходить з ідеї демократичного теоретичного плюралізму, та із твердження, згідно з яким не можна виходити в поясненні світу з якоїсь однієї логічної схеми, бо світ є різноманітним і пропонує програму відкидання монізму взагалі і в творчості зокрема.

Тож проблема творчості інтерпретована різноманітними філософсько-світоглядними студіями та подана в різних кореляціях. Тобто, виступає своєрідною епістемою у філософсько-наукових дисциплінарних дослідженнях. Однак окреслена історіософія проблеми не надає підґрунтя, яке б відповідало на питання трансдисциплінарного виміру творчості. Оскільки нема таких результатів, тому *актуальним* постає питання творчості як епістеми трансдисциплінарної акмеології.

Отож *об'єктом* нашого дослідження є феномен творчості в трансдисциплінарному вимірі акмеології.

Предметом дослідження виступає творчість, як епістема трансдисциплінарної акмеології.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті постає розгляд факту уможливлення творчості як епістеми трансдисциплінарної акмеології.

Наше *завдання* – окреслити специфіку вияву та актуалізації творчості в дослідженнях трансдисциплінарної акмеології, а також спробувати відповісти на питання: яке місце та роль відведено творчості в трансдисциплінарній акмеології.

Виклад основного матеріалу... Творчість – вияв вищих здібностей людини, вища форма діяльності людини [10, с.6]. „Творчість, – заявляє Г. Гіргінов, – є духовно-матеріальною активністю суб'єкта, активністю одночасно його розуму та його рук. У творчості людина діє як цілісна особистість або колектив, як соціальна система матеріальних і духовних, раціональних і емоційних, логічних і

психічних, свідомих й підсвідомих та інших характеристик” [5, с.60]. Саме такого характеру діяльність використовує трансдисциплінарна акмеологія при дослідженні комплексних систем.

Теорія творчості – новий розділ філософії [10]. Вивчення механізмів і закономірностей творчості показують, що всі якості людини ... необхідні для творчості... [10, с.9–11]. Не в залежності від форми творчості вона є не просто відображенням дійсності, а об'єктивацією глибинної сутності як об'єкта, так і суб'єкта. Процес творчості постає фактом уможливлення вияву пізнавальних інтенцій, а, отже, нерозривно пов'язаний із пізнавальним актом як таким. Інакше кажучи, пізнання носить творчий характер. На основі пізнання людина активно самовизначається у світі, стає свідомим суб'єктом історії, не лише задовольняє інтелектуальний інтерес, але й більш успішно освоює природу, підвищує ефективність управління соціальними процесами, розширює межі своєї свободи, збагачується духовно тощо. Така координація сил розкриває творчість як одну із важливих граней трансдисциплінарної акмеології. Оскільки „трансдисциплінарність є результатом координації всіх ієрархічних рівнів міждисциплінарного дослідження” [12], – наголошує Артур Манфред Макс Неф. В „архітектурі трансдисциплінарності” вагоме місце займає наукова творчість.

„Наукова творчість – одна із форм людського творчого ставлення до дійсності, вища форма творчості” [5, с.67]. Проте тут потрібно уточнити дефініцію, дану Г.Гіргіновим. Вказуючи на науку як на вищу форму творчості, їй не надається „роль першої скрипки” в цілому й усіх відношеннях до, скажімо, художньої творчості чи ін. Наука є вищою формою творчості в тому сенсі, що вона формувалась як вершина розвитку людського пізнання, а крім того, вона є не просто відбитком дійсності, а й глибокої сутності речей – об'єктивних законів. Яскравим представником такої наукової дисципліни є акмеологія, яка за визначенням І.Семенова „вивчає діахронічний аспект буття людини, акцентуючи увагу на продуктивності її професійної діяльності, на різних вікових етапах життя. Одним із фундаментальних питань акмеології є питання становлення і розвитку творчого потенціалу людини в різних видах професійної діяльності в сфері управління, науки та досліджень, підприємництва, освіти тощо” [8, с.138]. Також це галузь знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах професійної діяльності, у тому числі, в освіті [3, с.125]. Тобто, акмеологія досліджує творчість в її „пік слави”, коли людина силами творчих потуг досягає найкращих результатів свого життя.

Наукова творчість є пошуком і відкриттям специфічного типу зв'язків і відношень. Її специфічним предметом є закон, закономірний зв'язок, тенденції розвитку. Наука шукає необхідне й універсальне, саме тому „наукова творчість опосередкована; вона постає оперуванням дійсністю, специфічними засобами, такими, як наукова абстракція і теорія” [5, с.68]. Якщо наука займається пошуками всезагального, універсального, сутнісного, необхідного, закономірного, то ця обставина посилює її життєву потребу в науковій філософії як світогляді й методології, гносеології та логіці. „Наукова творчість проявляється у створенні специфічного типу знання – системного знання” [5, с.68]. Знання слід вважати науковими тоді, коли його фрагменти (дисципліни) пов'язані між собою і цим зв'язком утворюють систему, елементи якої строго координовані й субординовані. В такому світлі наукове дослідження можна вважати трансдисциплінарним. І відповідно ми маємо яскравий приклад „ембріогенезу” того, як саме творчість постає епістемою трансдисциплінарної акмеології.

Розглядаючи питання творчості в контексті трансдисциплінарної акмеології, варто загострити увагу на специфіці акмеології як науки, та трансдисциплінарності як способу дослідження.

Наука акмеологія знаходить свої витоки ще у античній цивілізації, проте як наука сформувалась на початку ХХ ст. Першим поняття акмеологія вводить М.Рибніков. Далі ідеї поетапного розвитку людини на основі вікових, психолого-фізіологічних особливостей розглянуті в працях Б.Ананьєва, В.Бехтерева, М.Ковалевського, Є.Кузьміна, В.Мясіщева, П.Сорокіна; акмеологічний підхід до розвитку дорослої людини, теорію зрілої людини осмислено О.Анісімовим, А.Бодалевим, Н.Вишняковим, А.Гусевим, А.Деркачем, В.Долговою, Н.Кузьмін, В.Максимовою, І.Семеновим, С.Рубінштейном.

Акмеологію як міждисциплінарну науку опрацьовано такими дослідниками, як М.Ажажа, О.Дубасенюк, І.Єршова-Бабенко, С.Пожарський, І.Семенов. Однак у цих дослідженнях не піднімалось питання епістемності творчості, тим паче, у трансдисциплінарній акмеології. Мова йшла швидше про міждисциплінарний характер як акмеології, так і творчості. Подібну тенденцію спостерігаємо в праці вищезгаданого І.Семенова, „акмеологія – новий напрям міждисциплінарних досліджень людини”, де основна категорія – творчість, є зв'язуючим елементом із гуманітарними науками. Саме ця категорія включає фундаментальні для акмеології психологічні поняття: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, креативність, досконалість, евристика, рефлексика, свідомість, суб'єкт, індивідуальність тощо [8, с.137].

Досліджуючи та характеризуючи акмеологію, І.Семенов виділяє суспільно-гуманітарну природу й аксіологічно-гносеологічний її статус, завдяки чому вона тісно пов'язана із такими соціальними науками, як історія та культурологія, соціологія й економіка, політологія та конфліктологія, педагогіка

й екологія. Він вважає, що центральною лінією у взаємодії акмеології із цими науками слугує соціально-культурний простір суспільної освіти людини як індивідуума і його професійно-екзистенційної самореалізації в обраній сфері діяльності [8, с.137]. Тобто, акмеологія у своїх дослідженнях несе міждисциплінарний характер. Поділяємо його думку щодо природи та статусу акмеології, однак не погоджуємось із тим, що акмеологія має тільки тісний зв'язок із науками, які перераховує дослідник. Згуртовуючи знання цих дисциплін та орієнтуючи в одному руслі, вона розкриває цілісну картину в дослідженні людини. Виокремлюючи таку епістему як творчість та абстрагуючи її від різних дисциплін, надає тотального значення не онтологічно, а епістемологічно. Тобто, доповнюючи міждисциплінарний характер, постає трансдисциплінарною формою дослідження.

Трансдисциплінарність, за визначенням вітчизняної дослідниці Я.Чайки, є проектом, який здійснюється за допомоги кількох різних галузей (наприклад нейрофізіологія, екологія, українознавство). Тобто, враховується, що класична наука була не здатна зрозуміти об'єкт науки, саме тому, що вчений був не здатний зрозуміти самого себе як суб'єкта науки [11, с.31]. Як стверджується в статуті трансдисциплінарності, прийнятим на Першому Всесвітньому конгресі в Португалії, „Трансдисциплінарний підхід” відкритий, оскільки він виходить за межі області точних наук і вимагає діалогу й примирення з гуманітарними та соціальними науками, а також з мистецтвом, літературою, поезією і духовним досвідом [13].

Постає питання: чому акмеологія є трансдисциплінарною? Виходячи із наукового статусу акмеології, яка досліджує акме-форми, бачимо, що вона послуговується рядом дисциплін. І оскільки акмеологія, не приєднавшись до якоїсь із дисциплін – виокремилась як самодостатня дисципліна. Вона не користується принципами та методами, зажатими в рамках своєї дисципліни. Натомість постає „лідером”, який згуртовує та координує принципи інших дисциплін, що в свою чергу є прикметним для трансдисциплінарності. А також послуговується раціональними та особливо ірраціональними потенціями суб'єкта, оскільки процес творчості не може зводитись лише до логіко-гносеологічних настанов, навіть за трансдисциплінарного підходу, хоча такий підхід і має місце в історії філософії. Як зазначає М.Марчук, така „установка мислення, запанувавши в усьому культурному просторі, до такої міри витіснила морально-філософські та художньо-естетичні форми освоєння дійсності, що реакція на цілком очевидну деформацію духовності була просто таки неминучою”, тобто „протест проти надмірно зраціоналізованого й, отже, знеціненого в багатьох інших відношеннях світогляду, котрий відверто заважав усебічній актуалізації творчого потенціалу суб'єкта, спрямовуючи його енергію в єдине русло пізнання природи як об'єкта необмеженого панування” [7, с.130]. Тож процес творчості „слід мислити” (треба розуміти) не як виключно раціональний процес, навіть тоді коли йдеться про наукову творчість. Пізнання реальної дійсності, розкриття і осмислення суті речей є процесом наповненим й емоційним зарядом. Він характеризується не тільки як розумово-логічний, але й такий, що пов'язаний із пристрастями, злетами, з натхненням та розчаруванням, з творчими радощами і муками, з тим, що іменують ірраціональною стороною. Таку діахронічність творчості розглядає акмеологія, тож цілком виправдано стверджувати, що саме творчість постає епістемою трансдисциплінарної акмеології.

Часто не помічають або вважають, що необхідність у нелогічному судженні постає у будь-якій науці, коли виникає потреба співвіднести реально існуюче з даними результатами, які отримані за допомоги математичного апарату та аксіом, на яких цей апарат і ґрунтується. Як наслідок цього, в таких сферах як філософія і мистецтвознавство, вдаються до помилок, вважаючи логічно доведеним те, що таким не є. Якщо ж говорити про „точні” науки, то тут не можна не взяти до уваги тезу Е.Фейнберга, про те, що „в „точних” науках позалогічний елемент постає передусім у процесі вибору вихідних аксіом і визначень” [9, с.42]. Варто додати, що будь-яка наукова система в галузі точного знання, яка претендує на опис реального світу, обов'язково містить два важливих елементи: не тільки строго логічну доведеність, а й ірраціональний компонент (інтуїтивний розсуд), що, в свою чергу, підпадає під сферу досліджень акмеології. В.Асмус про цей елемент говорить як про безпосереднє знання, яке вважається деякими філософами інтуїтивним знанням або інтуїцією, оскільки „Інтуїція – це безпосереднє вбачання істини, тобто вбачання об'єктивного зв'язку речей, без опертя на доведення” [2, с.49]. Отже, коли говорять про інтуїцію, то йдеться, власне, про те, що „у складі осягаючого розуму є істини, котрі розум визнає не на підставі доведення, а безпосереднім вбачанням мислимого в них змісту” [2, с.5]. Цей складний процес „вбачання” є одночасним співставленням і оцінкою вагомості безлічі фактів і доказів, чуттєвих сприймань і умовиводів, кожне з яких саме собою жодним чином не є доводжуваним. Доречним з цього приводу є міркування М.Марчука про те, що інтуїція є специфічним способом отримання нового, цілковито невідомого для себе знання [6, с.7]. „Здогад миттєвий, неочікуваний, і постає не в момент наполегливої праці над певним завданням, а тоді, коли безпосередньо ним людина не займається. У свідомості спонтанно виникає готовий результат. При цьому й сам процес отримання готового результату свідомістю не фіксується, залишаючись у більшості випадків загадковим” [6, с.7].

Як це можна зрозуміти? Цей парадокс пов'язаний з певною утаємниченістю, який розв'язується в діалектиці творчості. Варто погодитись із думкою Н.Автономової про те, що „творчий акт аж ніяк не є акт спонтанного, в чистому вигляді бунтарського, акту, що лише порушує міру і не несе в самому собі власної міри” [1]. По суті, цей акт так само підвладний законам, як і будь-який інший. Його внутрішня законодавчість до певного часу нам не дана, не розкрита, не виявлена, однак вона все ж існує. Більше того, вона приречена до розкриття, дискурсивного відображення для того, щоб потім, ставши „канонем” для відтворення, знову і знову бути порушеною, подоланою в процесі, який осягається новою інтуїцією, і разом з тим – підкоряється новій раціональності, який знову ж таки ніколи не з'являється на пустому місці, а завжди лише на основі розсудливо закріпленого фундаменту. Отож, „...інтуїтивне, його потенції є лише моментом у становленні нового наукового знання в процесі пізнання” [4, с.12]. Коли мова йде про інтуїтивне, то воно постає трансдисциплінарним, адже інтуїція не є в межах дисциплінарного дослідження (знання), вона поза предметністю дисциплін, а це, в свою чергу, є трансдисциплінарним.

Творчість, зокрема наукова, містить в собі ряд діалектичних процесів та переходів. Відображення природи в думці людини потрібно розуміти не „мертво”, не „абстрактно”, не без руху, не без суперечностей, а у вічному процесі руху, виникнення суперечностей та їх вирішення, тобто не просто знати про „щось”, а мислити це „щось”.

У науковій творчості вельми вагомим є й „стрибок” від чуттєвого до логічного пізнання. Перехід від чуттєвих форм до раціонального, від емпірії до теорії є складним кількісно-якісним, діалектичним процесом. У сучасній науці спостерігається неабияке зацікавлення до переходу від чуттєвого до логічного, від безпосереднього емпіричного знання до опосередкованого теоретичного узагальнення в момент творчості. Адже саме творчість „виривається” із пут дисциплінарності і розкривається епістемою трансдисциплінарності. На сучасному поприщі дослідження науки дане питання є досить актуалізоване й набирає все нових й нових відтінків і „тембральності” у своєму розв'язанні.

Висновки... Отож, творчість можна характеризувати як системне, абстрактно-теоретичне, опосередковане знання про ціннісні сутності речей, явищ і процесів, їх об'єктивних законів і тенденцій. Творчість є процесом діалектичних, стрибкоподібних переходів, вона є найбільш адекватним, точним, об'єктивно-істинним поясненням, трактуванням, інтерпретацією речей, явищ і процесів. А, отже, вона постає епістемою трансдисциплінарної акмеології, оскільки розкриває діахронічність підходу при вирішенні комплексних питань. Також поняття творчості розкривається як в акмеології, так і трансдисциплінарності як окремих і самостійних сферах. Більше того, вона дає можливість пристосуватись до різних наукових ситуацій, опанувати їх та розв'язати спричинені ними проблеми. Творчість є основою для практичної, цілеспрямованої зміни та перетворення дійсності, для керування об'єктивними процесами в природі, суспільстві та мисленні. Крім того, творчість є такою натхненною діяльністю, процес і результат якої пов'язані, як правило, з великою психічною напругою, і в респі-решт, з відчуттям задоволення, а воно, зі свого боку, виступає додатковим стимулом для подальшої творчості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Автономова Н. С. Рассудок – Разум – Рациональность / Н.С. Автономова. – М. : Наука, 1988. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://scepsis.ru/library/id_964.html;
2. Асмус В. Ф. Проблемы интуиции в философии и математике / В. Ф. Асмус. – М., 1965. – 312 с.
3. Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія досягнення і проблеми / В. М. Вакуленко // Філософія освіти. – 3(5). – К., 2006. – С. 124–133.
4. Гасяк О. Місце і роль інтуїції в науковому дослідженні / О. Гасяк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 504–505. Філософія. – Чернівці : Рута, 2010. – С. 12–16.
5. Гиргинов Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М., 1979. – 365 с.
6. Марчук М. Феномен евристики: інтуїтивне і дискурсивне у науковій творчості / М. Марчук, С. Мудра // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 504–505. Філософія. – Чернівці : Рута, 2010. – С. 3–11.
7. Марчук М.Г. Ціннісні потенції знання / М. Г. Марчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 319 с.
8. Семенов И. Н. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека / И. Н. Семенов // Общественные науки и современность. – №3 – М., 1998. – С. 134–142;
9. Фейнберг Е. Л. Две культуры: интуиция и логика в искусстве и науке / Е. Л. Фейнберг. – М., 1992. – 256 с.
10. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М., 1989. – 143 с.
11. Чайка Я. М. Трансдисциплінарність як принцип організації наукового дослідження у вирішенні комплексних проблем / Я. М. Чайка // Філософія, політологія. – 102. – К., 2011. – С. 29–32.
12. Manfred A. Max-Neef. Foundations of transdisciplinarity / A. Manfred // Ecological Economics. – 2005. – № 53. – С. 5–16.
13. 1-st World Congress of Transdisciplinarity (1994), Preamble. Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6. Available [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>.

Аннотація

Е.В.Паламарчук, В.В.Мудраков

Творчество как эпистема трансдисциплинарной акмеологии

В статье охарактеризована специфика феномена творчества, определяется ее роль и место как эпистемы трансдисциплинарной акмеологии.

Ключевые слова: творчество, акмеология, трансдисциплинарность, эпистема.

Summary

Ye.V.Palamarchuk, V.V.Mudrakov

Creation as Episteme of Transdiscipline Acmeology

The article deals with the characteristics and phenomenon of art's peculiarity. It determinates it's place and role as episteme of transdiscipline acmeology.

Key words: creation, acmeology, tansdisciplination, episteme.

Дата надходження статті: „9” березня 2012 р.

УДК 378.14

Т.Н.ПАХОМОВА,

преподаватель

(г.Николаев)

Педагогическая деятельность преподавателя-тьютора в условиях евроинтеграции

В статье рассматривается необходимость возникновения новой позиции преподавателя как тьютора в условиях евроинтеграции.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, евроинтеграция.

Постановка проблемы в об щем виде... Необходимость индивидуализации учебного процесса диктуется теми переменами, которые происходят сегодня в науке, образовании, общественной жизни. Развитие современного гуманитарного знания демонстрирует высокую продуктивность междисциплинарных подходов и исследовательских стратегий. Многочисленные методологические новации второй половины XX века способствовали все большему взаимопроникновению различных наук и возникновению новых дисциплин „гибридного” характера. Система образования, в свою очередь, не может находиться в стороне от таких столь значимых изменений в науке, но и отразить их в полной мере не представляется сегодня возможным. Образование – более инерционная сфера деятельности, чем наука, и оно не может трансформироваться с той же скоростью, с какой появляются новые направления исследований. К тому же, сама природа междисциплинарного дискурса предполагает его многогранность и изменчивость, что неизбежно вступает в противоречие с институализированным характером образования.

Таким образом, наиболее разумным способом решения этой проблемы является не увеличение числа специальностей и специализаций, а индивидуализация учебного процесса. Речь идет о том, что при сохранении несущей конструкции образовательной программы должна быть существенно расширена свобода маневра в порядке очередности освоения части дисциплин там, где это не нарушает общей логики программы, а наполнение отдельных ее сегментов могло бы варьироваться в соответствии с конкретным образовательным за просом. Продуктивность данного подхода особенно очевидна в контексте реализации принципа „трех L” (Life Long Learning – образование через всю жизнь), провозглашенного ЮнеСКО одним из ключевых приоритетов развития образования в XXI веке. В сегодняшних условиях лавинообразного обновления информации невозможно в стенах университета дать образование на всю жизнь, и гораздо важнее научить студента учиться самостоятельно, дать ему не только и (может быть даже не столько) знания, сколько инструменты познания и самопознания. Поэтому опыт личного участия студента в конструировании образовательной программы является одним из важнейших условий формирования таких умений. Перспективность такого пути совершенствования образовательной практики подчеркивается в документах Болонского процесса. Как было заявлено в Грацкой декларации 2003 г., развитие Болонского процесса должно содействовать внедрению гибких индивидуализированных траекторий обучения (flexible individualised learning paths), что напрямую связано с такими приоритетами общеевропейской образовательной политики, как горизонтальная и вертикальная академическая мобильность (и кредитная система как средство её реализации), диверсификация и непрерывность образования. Таким образом, именно работа тьютора является тем звеном в образовательном процессе, с помощью которого студент расширяет свои права и возможности, наиболее полно удовлетворяет индивидуальные образовательные запросы, обретает навыки самостоятельного формирования образовательной траектории.

Анализ исследований и публикаций... Некоторые аспекты зарубежного опыта предоставления педагогической поддержки освещали в своих трудах Н.Н.Демьяненко, Л.Ю.Москалева, Ю.В.Богинский, Т.В.Анохина, Н.Ю.Белякова, О.В.Беляева. В целом проблема тьюторства

рассматривалось в разрезе научно-исследовательских проектов в таких направлениях: особенности деятельности тьютора в системе обучения (А.Теслинов, В.Кухаренко, В.Овсянников, Г.Чернявская, Е.Комраков, Л.Бендова, А.Андреев, О.Ишков, А.Попович, С.Щенников, С.Федотова, Т.Койчева и другие); реализация тьюторства в условиях школы (А.Адамский, А.Решетникова, В.Конец, Е.Волошина, Е.Коврига, Л.Долгова, М.Черемных, Н.Михайлова, Н.Рыбалкина, А.Плахотник, П.Щедровицкий, С.Дерендяев, С.Мануйлова, Т.Ковалева и другие); реализация технологии индивидуального тьюторства в рамках профильного обучения (В.Ерошин, Н.Немова, Т.Афанасьева, Т.Пуденко, Т.Роденкова и другие). Однако комплексного сравнительного анализа зарубежного опыта оказания педагогической поддержки недостает. Этим и обусловлена актуальность темы.

Формирование целей статьи... **Цель статьи** – рассмотреть и проанализировать условия модернизационных изменений в образовательном процессе в условиях евроинтеграции.

Изложение основного материала... Тьюторство в Европе имеет многовековые корни: оно получило распространение в XI–XII веках – в том момент, когда университеты, выросшие из монастырей, стали открытыми общественными институтами.

В настоящее время примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университетах проводится тьютором с одним или двумя студентами.

Например, в России в XVIII веке была принята германская модель университетов, основанная на системе кафедр и учебных программ, определяемых этими кафедрами, и обязательными по большей части для студентов. Поэтому в России тьюторство и не появилось.

Но сегодня отмечается положительная тенденция институализации в России тьюторской деятельности.

Необходимость возникновения новой позиции (тьюторской) в системе повышения квалификации задается, с одной стороны, изменениями, происходящими в образовании, с другой — индивидуализацией образования, которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта „в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траекторией” [3].

Тьютор – (англ. *tutor*) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

В традиционном понимании образовательного пространства акцент делается на обучении, а процессы социальной практики и образовательной рефлексии, как правило, не рассматриваются. В тьюторской же модели, в отличие от традиционной, процессы обучения, социальной практики и образовательной рефлексии рассматриваются как рядоположенные, при этом, ведущая функция — за процессом образовательной рефлексии.

Существуют различные определения позиции тьютора: „Тьюторская практика обеспечивает сопровождение процесса проектирования и построения с подопечным его образовательной программы” (Т.М.Ковалева.). „Тьютор — герой другой педагогики. Это прямой антипод традиционному педагогу, отрицающий не только конкретную технологию школоцентрированной педагогики, но и идеологию, которая обосновывает и поддерживает существование педагогического воспроизводства” (П.Г.Щедровицкий). Тьютор в дистанционном образовании — „специалист в области организации образования и самообразования” (С.А.Щенников). Тьютор „в отличие от учителя (знающего конечную точку пути, путь и ведущего по нему), педагога (знающего путь и ведущего по нему), — это тот, „кто знает, как искать путь”, предметом его заботы становится процесс „формирования знания о способе образования” (Н.В.Рыбалкина) [4].

Тьютор, в нашей логике, должен строить такие ситуации жизни учащихся, где стало бы возможно проявить их образовательные цели и мотивы через их реальные действия. Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. И это относится к любой из ступеней общего образования, хотя понятно, что средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с особенностями возрастов и социальной ситуацией развития тьюторанта.

Тьюторские технологии, которые сегодня выстраивают и стремятся воспроизводить участники большого педагогического сообщества, включенного в тьюторское движение, направлены именно на реализацию идеи индивидуализации, учитывая при этом, что любое обучение не может быть эффективным без учета индивидуальных особенностей учащихся.

Еще один принцип, на который, помимо индивидуализации, опирается наше понимание тьюторства, – это принцип открытости образования. Открытость образования – это такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для

этого образом. Сегодня многие образовательные учреждения пытаются принципиально изменить свое внутреннее образовательное пространство: увеличить число направлений обучения; расширить контингент своих обучающихся; освоить новые образовательные технологии; выстроить межпредметные связи и т.п. В этом случае образовательное пространство для обучающегося начинает задаваться уже не столько какой-то жестко определенной, единой для всех учебной программой, сколько осознанием различных образовательных предложений и их определенной организацией. Причем в последнее время становится всё более очевидным, что лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует обучающемуся реализацию принципа открытости образования. Каждому ученику необходимо владеть культурой выбора и организации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу.

Как отметил П.Г.Щедровицкий в докладе на IV Всероссийской тьюторской конференции 11 февраля 1999 г.: „Я считаю, что последние несколько лет и у нас в стране, и во всём мире происходит очень существенная институциональная ломка в сфере образования. Наряду с традиционным институциональным ядром, которое было сфокусировано вокруг образовательного учреждения от школы до вуза, формируется новое институциональное ядро, которое я пока называю индивидуальной образовательной программой. Индивидуальная образовательная программа не привязана ни к какому конкретному учебному заведению, она не привязана ни к какому стандарту – ... ни к региональному, ни к школьному. Она привязана к конкретному человеку...”

Вот эта ломка, когда, наряду с образовательным учреждением как традиционным институтом, формируется индивидуальная образовательная программа, принципиально меняет лицо сферы образования. Потому, что в ней начинает появляться совокупность новых профессий, начиная от коррекционного педагога, который работает на конкретного учащегося, подбирая для него, где, когда и чему он должен учиться, и кончая проектировщиком индивидуальной образовательной программы, который организует взаимодействие между семьей, образовательным учреждением, представителем государства и самим учащимся для того, чтобы такая особая единица сложилась” [2].

Выводы... Таким образом, сегодня в условиях возвращения к ценностям личностного выбора, индивидуальной траектории развития человека в рамках образования становятся все более важным обращение к личной ответственности учащегося за свой учебный опыт, принятия решений о своем дальнейшем образовании, помощь в осуществлении образования. Этим и продиктован сегодня возобновившийся в педагогической среде интерес к реализации принципа индивидуализации и различным тьюторским практикам, а также процесс освоения новой тьюторской профессии в образовании [1].

Список использованных источников и литературы:

1. Ковалева Т. Тьюторство – институализация новой профессии в российской школе / Т. Ковалева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:nJ4ARXzmPOUJ:innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11ktmprs.pdf+%D1%82%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE+%D0%BA%D0%B0%D0%BA+%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%B2%D0%BE%D0%B5+%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE+%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9+%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8&hl=ru&gl=ua&pid=bl&srcid=ADGEESjjYa3SVhWjtJ6nu3K8XmR0KmaLle802vSSfsNBxp3GoPqcKOjE_bUutPtztzqkcbGHXtSkIh2KElylRt7sNEqSigLMP6bqpxs7dWaWf9Z2ZeXqFQZcFWn5MqtyKjX0nhKhL0QN&sig=AHIEtbQZh8mEBkcrSqVetNUc2-ESNgwIIQ
2. Материалы курса „Основы тьюторского сопровождения в общем образовании”: лекции 1–4. – М. : Педагогический университет „Первое сентября”, 2010. – 56 с. ; С. 9–11.
3. Тьюторство как новая профессия в образовании. – Томск, 2002.
4. Шмунк Л. В. Тьюторское сопровождение как современная образовательная технология в педагогической деятельности / Л. В. Шмунк [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.thetutor.ru/prof_obr/article003.html

Анотація

Т.М.Пахомова

Педагогічна діяльність викладача-тьютора в умовах євроінтеграції

У статті розглядається необхідність виникнення нової позиції викладача як тьютора в умовах євроінтеграції.

Ключові слова: тьютор, тьюторський супровід, євроінтеграція.

Summary

T.M.Pakhomova

Pedagogical Activity of a Teacher-Tutor under the Conditions of European Integration

The necessity of arising of the new position of a teacher as a tutor under the conditions of European integration has been studied in the article.

Key words: tutor, tutor accompaniment, European integration.

Дата надходження статті: „1” вересня 2011 р.

Модель учителя-філолога в умовах сучасного освітнього простору: фасилітативний спосіб співпраці

У статті розглядається багатопланова та багатоелементна модель учителя-філолога, яка охоплює комплекс теоретичних, практичних і творчих компетентностей. Наголошується увага на діалогічній цілісності та фасилітативному способі співпраці суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчального процесу, в особистісно зорієнтованому соціумі та певній культурі.

Ключові слова: модель, фасилітативний спосіб співпраці, компетенції, інноваційні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні світ, вступивши в новий тип цивілізаційних взаємин, змушений вирішувати такі завдання XXI століття, які раніше були невідомі. Це накладає на людину і, відповідно, на освіту, нові вимоги, водночас створюючи перспективні можливості. Серед загальноцивілізаційних тенденцій виділяють глобалізацію суспільного розвитку, набуття людством здатності до самознищення та перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. За таких умов як ніколи актуалізується роль і значення людини, особистості у формуванні нового простору співіснування. І від того, в якій країні надано буде пріоритет науці та освіті, залежатиме її достойне місце у світовому співтоваристві. Розуміючи це, філософи сучасності визначають п'ять доленосних історичних викликів, які обумовлюють необхідність перегляду усталених норм в освітянській галузі. Їх можна означити так: висока функціональність людини в нових умовах; здатність жити і діяти локально і глобально; розуміння людини як найвищої цінності; здатність функціонувати у глобалізованому, інформаційно насиченому суспільстві; мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, та формування конструктивізму, утвердження толерантності.

Стратегічні напрями закладено у Національній доктрині розвитку освіти та конкретизовано у відповідних нормативних документах. Усвідомлюючи, що конкурентоздатною буде та людина, яка буде самодостатньою, яка навчатиметься упродовж усього життя, відчуватиме динамізм змін і набуватиме необхідних компетенцій шляхом застосування знань, то вона зможе знайти рішення як у будь-якій професійній, так і життєвій ситуації. Саме така мобільна людина-спеціаліст буде затребувана суспільством. А щоб це відбулося, маємо вибудувати модель такого спеціаліста, який зможе конкурувати не тільки на фаховому рівні чи в своєму суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз світових тенденцій у галузі професійної педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму та особистих якостей сучасного вчителя. На думку вчених, основними проблемами з якими зустрічаються педагоги в цьому тисячолітті є постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка та вирішення творчих і дослідницьких завдань; ускладнення проблеми виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання та виховання, новими досягненнями вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Підґрунтя для цього є. Діє програма „Вчитель”. Підготовлено Концепцію педагогічної освіти, „Закон про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Закон про вищу освіту”. Вченими й науковцями ведуться планомірні дослідження з проблем професійної фахової підготовки майбутнього вчителя (Л.Мірошніченко, М.Севастьяк, В.Демидова, В.Стрельников, Т.Семенюк, О.Коберник, І.Коновальчук). Основи формування технологічної компетентності майбутнього фахівця, здатність до проектування, конструювання, прогнозування та планування закладалися у методиці літератури (П.Волинський, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, В.Неділько, Б.Степанишин), знайшли логічне продовження у дослідженнях Н.Волошиної, Є.Пасічника, Л.Мірошніченко, В.Цимбалюка, А.Ситченка, Г.Токмань, О.Ісаєвої [3, с.87, 88]. Проте означена проблема ще не була предметом спеціального вивчення.

Формулювання цілей статті... Розглянути модель учителя-філолога в умовах сучасного освітнього простору у площині фасилітативного способу співпраці.

Виклад основного матеріалу... На сьогоднішній день відсутня модель учителя літератури, який працюватиме в нових умовах. Ядром професійної підготовки, за твердженням О.Савченко [2, с.14], є її зміст, фундаментальність якої має забезпечити випереджуючу підготовку спеціаліста. При переході до сучасної школи, В.Кремень [1, с.4] акцентував увагу на потребі зміни саме змісту навчання, корекції спрямованості навчального процесу, на необхідності переходу від кваліфікації до компетенції, утверджувати особистісно орієнтовану педагогічну систему, формувати критичне мислення, застосовувати інноваційні педагогічні технології тощо.

Контекст вище викладеного підводить нас до розуміння, що центровою фігурою стає не індивід, а особистість учня (студента), вчителя (викладача). Кожен із них вибудовує свою траєкторію в освітньому просторі. За цієї умови важливою функцією вчителя (викладача) є не репродукування інформації, а його здатність до сприяння учням (студентам), здобувши цю інформацію, ефективно і творчо освоїти, критично осмислити, вміло застосувати у професійній чи життєвій ситуації. Тоді місія вчителя (викладача) переорієнтована на фасилітативний спосіб співпраці, де він виступає як організатор і партнер. Сформованість нової позиції учня (студента), вчителя літератури (викладача), які здатні до безперервного саморозвитку, суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчального процесу, забезпечить ситуацію успіху в одержанні гарантованих результатів під час багатовекторної співпраці „учень → читач → автор → літературний твір (підручник) → учитель → фасилітатор → читач → учень” [3, с.87].

У процесі дослідження можна вибудувати загальну модель учителя літератури. Вона представлена як батопланова, багатоелементна, яка охоплює комплекс теоретичних, практичних і творчих компетентностей і компетенцій, особистісних якостей, емоційно-вольового забезпечення.

Вирішити означені завдання зможе вчитель, який відрізняється професійною компетентністю, високим рівнем інтелігентності, конкурентоздатності, ерудованості, розвиненими творчими та дослідницькими здібностями до неперервної освіти.

За своїм змістом поняття компетентність ширше від поняття компетенція і передбачає здатність учителя літератури до конструкторсько-прогностичної, планувальної, операційної, моніторингово-рефлексивної діяльності на технологічному рівні. У свою чергу, кожна модель-компетентність передбачає формування у словесника певних конструкторсько-технологічних компетенцій [6, с.34].

Функціональні компоненти конструкторсько-технологічних компетентностей закладено на двох рівнях: вертикальному й горизонтальному. Перший включає концептуально-прогностичні, конструкторсько-операційні, програмно-планувальні та моніторингово-рефлексивні компетентності.

Другий рівень – гностичні, прогностичні, інструментально-засобові і функції змістовно-пошукові та контрольні-оцінні.

Оскільки креативність суб'єктів педагогічного процесу розвивається протягом усієї їхньої діяльності (А.Маркова, Н.Кичук, В.Лісовська, С.Сисоєва), то вона є вирішальним фактором просування вчителя до вершин педагогічної майстерності, а учневі стати кваліфікованим читачем, обом оволодіти необхідною сумою умінь-компетенцій [4].

У даному контексті компетентність учителя розглядається як єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Компетентністю не можна оволодіти, як, наприклад, знаннями, вміннями та навичками. Компетентність формується у процесі оволодіння тим чи іншим видом діяльності і проявляється настільки, наскільки успішно вона буде засвоєна фахівцем.

Водночас, професійна компетентність фахівця проявляється у систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва та культури. І тут одним із напрямів розвитку професіоналізму вчителів можуть стати нові технології роботи в системі післядипломної освіти, які дають змогу трансформувати адаптивну поведінку фахівця в поведінку, спрямовану на творчу самореалізацію в професії.

Особистість вчителя, система його взаємостосунків повинні стати для учнів взірцем, причому взірцем активним, спрямованим на ефективне формування особистісних особливостей школярів. Учитель несе відповідальність і за свій характер: по-перше, характер вчителя як одна з важливих умов успішності педагогічної діяльності може заважати або сприяти здійсненню педагогічних цілей; по-друге, на прикладах системи ставлення вчителя до суспільства, до праці, до самого себе формується система взаємостосунків, риси характеру школярів.

Вчитель у своїй діяльності повинен бути не просто казенним виконавцем поставлених перед ним завдань, а творцем, шукачем, відкривачем нового, прогресивного; використовувати наявний передовий педагогічний досвід у роботі, вдосконалювати свою майстерність; повинен вміти здійснювати дослідницьку сторону педагогічної діяльності.

Дослідництво є важливим елементом практичної педагогічної діяльності. За своєю природою воно визначається неповторним поєднанням низки об'єктивних та суб'єктивних факторів, своєрідним механізмом постановки та розв'язання навчально-виховних завдань, різноманітністю засобів та умов їх розв'язання.

Виділяють три етапи конструювання логіки дослідження:

– перший – від вибору теми до визначення завдань (проблема – тема – об'єкт – предмет – наукові факти – провідна ідея та замисел – гіпотеза – завдання дослідження);

– другий – від вибору методів до формулювання висновків (вибір методів – перевірка гіпотези – конструювання попередніх висновків – їх уточнення на основі дослідної перевірки – побудова підсумкових висновків);

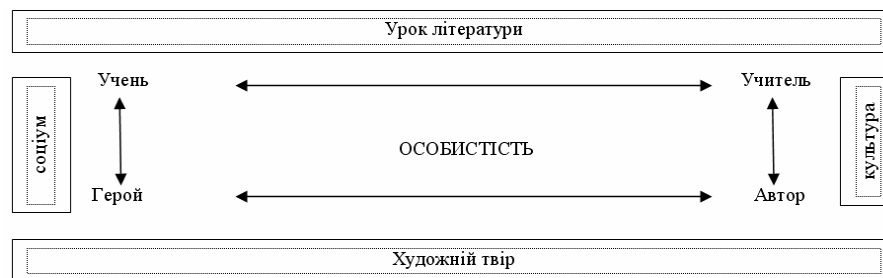
– третій – впровадження отриманих результатів у практику, літературне оформлення роботи.

На кожному етапі потрібно знаходити оптимальний варіант послідовності пошукових кроків залежно від характеру проблеми, поставленої мети, предмета, конкретного матеріалу дослідження, рівня обладнання, можливостей дослідника та інших факторів.

Педагог-професіонал повинен аналізувати, виконувати корекцію й оцінку власної та учнівської дослідницької діяльності з точки зору досягнення поставленої мети, навчати школярів застосовувати різні рівні оволодіння методами дослідження на уроках літератури, як-от:

- 1) репродуктивний (формування в учнів експериментальних умінь);
- 2) репродуктивно-дослідницький (формування в учнів основних прийомів експериментально-дослідницької діяльності);
- 3) дослідницький (формування в учнів умінь до комбінування і трансформування різноманітних прийомів експериментально-дослідницької діяльності при розв'язанні дослідницьких задач творчого характеру).

Проектуючи названу технологію на уроках літератури, вчитель має зважати, що основною одиницею за таких умов є діалогічна цілісність. Центром особистісно зорієнтованого процесу є не індивід учня чи вчителя, письменника чи літературного персонажа, а особистість. Тому діалогічну цілісність на уроці літератури в особистісно зорієнтованому просторі ми можемо представити такою моделлю:



Вісь, навколо якої все обертається, це особистість, яка перебуває у різному часовому просторі (особистість у минулому, теперішньому, майбутньому), у певному соціумі, певній культурі та у взаємодії:

учень- автор-художній твір-персонаж-учитель-соціум-світова культура.

Створення таких умов забезпечить особистості формування „образу – себе – буття” та його складових; „образу Я”, „образу Автора”, „образу художнього твору”, „образу літературного персонажа”, „образу Я і літературного героя”, „образу Світу”, „образу Я в Світі” тощо. Така цілісність і повнота взаємодії усіх сутнісних сил людини (учня-читача) зі світом (літературно-мистецьким явищем) активізує внутрішні потенції особистості, які приведуть до вдосконалення її самої і суспільства.

Пропонуючи модель вивчення літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтва, варто також звернутися до інтерактивного навчання та впровадження інтерактивних технологій. Саме вони сприяють набуттю основних форм мислення, вироблюють здатність до самоосвіти, вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Для інтерактивного навчання характерні досягнення, здобуті шляхом впровадження інноваційних технологій під час пошуку відповідей на питання „Як навчати? Як створити умови?”, внаслідок актуалізується формальний аспект навчання.

Адже інтерактивне навчання характеризується багатовековністю дидактичної мети та освітніх завдань. Передусім воно розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, привчає працювати в команді, дає можливість змінювати форми їхньої діяльності, переключаючи увагу на вузлові питання роботи.

Реформа сучасної освіти сприяє також використанню проектного методу у практиці. Зокрема, Н.Котелянець вважає, що впровадження методу в навчальний процес дуже важливе, оскільки при цьому найбільш повно реалізуються завдання розвитку особистості [5, с. 9]. Вона слушно зауважує, що метод проектування сприяє формуванню самостійної, творчої особистості і є одним із інноваційних методів навчання.

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проектів:

- дослідницькі, основою яких є дослідження певних соціально-економічних явищ та процесів;
- творчі, їх результатом є спільне створення художніх творів, видовищних заходів тощо;
- ігрові (імітаційні), в яких учасники проекту виконують визначені ролі;
- інформаційні, що полягають у зборі та аналізі інформації про певний об'єкт;
- практичні, орієнтовані на безпосереднє впровадження в практику [5, с.9].

Робота над проектом в площині уроків літератури включає: аналіз проблеми, що має бути вирішена; усвідомлення та визначення мети проекту; розробку концепції проекту, організаційного плану здійснення проекту; конкретну практичну діяльність щодо його реалізації; підсумки у вигляді письмового звіту та презентацію.

Важливою є зовнішня оцінка проекту, що дозволяє підвищити ефективність його виконання. Питання про застосування нових інформаційних технологій є очевидним. Це стосується не лише нових технічних засобів, але й застосування нових форм і методів викладання в процесі навчання. Оскільки основною метою навчання філологічних дисциплін є формування та розвиток комунікативної культури, навчання практичного оволодіння мовою, то викладач має створити сприятливі умови для кожного учня (студента), вибрати такі методи навчання, що дозволили б усім без винятку виявити свою активність та творчість. Отже, завдання вчителя – активізувати пізнавальну діяльність у процесі навчання. Для забезпечення успішного засвоєння матеріалу, інтелектуального розвитку студентів, створення творчої атмосфери використовується метод учбових проектів – самостійної роботи учнів над темою під керівництвом викладача. Працюючи над проектом, учні вчать працювати в групі, допомагати та підтримувати одне одного, відшукувати інформацію з різних джерел, оформлювати матеріал та представляти його, оцінювати свою роботу на фоні інших, порівнювати свій власний рівень володіння комунікації в різні роки та бачити досягнення.

Також розвиток компетенції учителя-філолога залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Основними комунікативними вміннями є:

- вміння здійснювати усномовленне спілкування (у монологічній і діалогічній формах);
- вміння розуміти на слух зміст автентичних текстів;
- вміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів з різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- вміння здійснювати спілкування в писемній формі відповідно до поставлених завдань.

У площині згаданої моделі важливо використовувати і мовленнєву компетенцію, а саме вміння користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [4, с.88]. Формування іншомовної комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури іншомовного мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Варто відмітити, що для реалізації і втілення в життя такої моделі вчителя літератури, на наш погляд, необхідна спеціальна підготовка студента й перепідготовка нинішнього вчителя-практика. Адже однією з ключових проблем реформування загальної середньої освіти є перехід на профільне навчання в старшій ланці. Зважаючи на те, що в освітній простір мають увійти люди, які фізично обмежені у своїх можливостях для отримання повноцінних знань і освіти, учитель-філолог має розумітися на таких формах здобування знань, як дистанційне навчання. Сьогодні активно реанімуються середні, спеціальні навчальні заклади, заклади інтернатно-санаторного спрямування. На жаль, до цього часу не маємо ні моделі вчителя в цих умовах, ні методики (а якщо і є, то недостатньо науково обґрунтованої) викладання літератури для такої специфічно орієнтованої освіти та навчання. Це накладає на вчителя нові вимоги, вимагає конкретизації для кожного навчального закладу (з урахуванням його типу, виду) цілей, результатів і форм організації освітнього та навчального процесу.

Висновки... Отже, на сучасному етапі особливо гостро постало питання підготовки високопрофесійного фахівця, який здатний відповідати інтеграційному критерію „педагогічна майстерність + мистецтво комунікування + нові технології” [1, с.8]. Саме у відповідності до світових тенденцій до означених вимог і критеріїв, особливостей вітчизняного освітнього простору, ми вибудовуємо модель учителя XXI століття, яка сприяє його професійно-фаховій майстерності, конкурентоспроможності на ринку праці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кремень В. Філософія освіти XXI століття / В. Кремень // Відкритий урок. – 2003. – № 17–18. – С. 3–8.
2. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Початкова школа. – 2001. – №7. – С. 1–4.
3. Шуляр В. Підготовка майбутнього вчителя літератури до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / В. Шуляр ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2010 – 240 с. – С. 86–120.
4. Шуляр В. Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Шуляр. – К, 2004. – 21 с.
5. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2004. – Вип. 1. – С. 8–16.
6. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Зміст, форми і методи навчання. – 2005. – № 1. – С. 34–36.

Анотація
С.Ю.Пирошенко

**Модель учителя-филолога в условиях современного образовательного пространства:
фасилитативный способ сотрудничества**

В статье рассматривается многоплановая и многоэлементная модель учителя-филолога, которая охватывает комплекс теоретических, практических и творческих компетенций. Отмечается внимание на диалогической целостности и фасилитативном способе сотрудничества субъект-субъектного взаимодействия во время учебного процесса, в лично ориентированном социуме и определенной культуре.

Ключевые слова: модель, фасилитативный способ сотрудничества, компетенции, инновационные технологии.

Summary
S.Yu.Piroshenko

Model of the Teacher-Philologist under the Conditions of Educational Space: Facilitative Way of Cooperation

The complex and multielement model of the teacher-philologist, which covers the range of theoretical, practical and creative competencies is viewed in the article. Emphasis is focused on dialogical integrity and facilitative way of cooperation subject-subject interaction during the educational process, person-oriented society and particular culture.

Key words: model, facilitative way of cooperation, competence, innovative technology.

Дата надходження статті: „14” березня 2012 р.

УДК 372.2.014.54:005.412(045)

Л.С.ПІСОЦЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком дошкільної освіти як один із функціональних напрямів управлінської діяльності

У статті узагальнено основні завдання функціонального напрямку управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком дошкільної освіти у контексті управління регіонального органу управління освітою і дошкільного навчального закладу. Ці завдання сформовані на основі виконання законодавчо-нормативної освітянської бази.

Ключові слова: управління, управління освітою, управління дошкільною освітою, бюджет, фінанси, бухгалтерський облік, кошторис, мережа закладів, ціноутворення, оподаткування.

Постановка проблеми загальному вигляді... Соціально-економічні зміни, які спостерігалися в Україні у кінці ХХ ст., негативно вплинули на стан збереження, функціонування і розвитку дошкільної освіти. З 1991 до 2000 рр. система дошкільного виховання в Україні зазнала досить істотних втрат. На порозі тисячоліття владні структури по-новому усвідомили необхідність і роль дошкільної освіти для подальшого розвитку особистості. Починається період відродження дошкільної освіти, який потребує науково-розроблених, обґрунтованих відповідно до вимог часу інноваційних підходів до управління її розвитком, які б відповідали принципам науковості, перспективності, конкретності, наступності, скоординованості, комплексності, системності.

Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Сутнісно управління освітою можна визначити як цілеспрямований вплив суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі галузі освіти з метою гармонійного розвитку підростаючого покоління, життєдіяльність якого забезпечує збереження і подальший розвиток соціальної організації та культури суспільства [5, с.4].

Для нашого дослідження важливим є висновок, що теорія управління дошкільною освітою опирається на загальну теорію соціального управління, яке здійснюється з урахуванням суспільних закономірностей, оскільки управління дошкільною освітою є його різновидом. Ми розуміємо управління дошкільною освітою як цілеспрямовану діяльність всіх ієрархічних ланок управління, котра забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різноманітних формах охоплення нею потреб суспільства у вихованні дітей дошкільного віку. До управління дошкільною освітою ми відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного

суб'єкта управління, внутрішнє управління у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), всі види самоврядування з цього питання [5, с.7].

Аналіз досліджень і публікацій... Основи наукового управління та аспекти теорії соціального управління обґрунтовані в працях А.Атаєва, В.Афанасьєва, А.Омарова, П.Третякова. Філософія сучасної освіти в Україні, філософське осмислення підходів до управління її розвитком розкриті в наукових дослідженнях В.Андрущенко, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лутая. Роботами Є.Березняка, В.Бондаря, Б.Гершунського, М.Дарманського, В.Лугового, В.Маслова, В.Олійника, В.Пікельної, М.Поташника, Р.Шакурова створювалося теоретичне підґрунтя управління освітою, наукові основи, на яких базується управлінська діяльність сучасного керівника навчального закладу. Орієнтири та принципи оновлення дошкільної освіти, моделювання системи критеріїв оцінки її розвитку та управління розглянуті А.Богуш, І.Улюкаєвою, О.Кононко, К.Крутій, Н.Лисенко, Т.Науменко, Т.Поніманською, К.Стрюк та ін.

Формулювання цілей статті... Розкрити сутність і зміст основних завдань управління фінансами, бухгалтерським обліком і економічним розвитком у контексті управлінської діяльності дошкільної освіти.

Виклад основного змісту... Управління розвитком дошкільної освіти здійснюється на підставі виконання основних законодавчо-нормативних актів, а саме: Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про місцеві державні адміністрації”, „Про місцеве самоврядування”, Положення про дошкільний навчальний заклад. Проаналізувавши вищезазначені документи, нами визначено і конкретизовано функціональні напрями (всього 19) процесу управління розвитком дошкільної освіти [5, с.62], серед них виокремили функціональний напрям *управління фінансами, бухгалтерським обліком і економічним розвитком*, який має основні завдання, пов'язані з цим видом роботи в управлінні розвитком дошкільної освіти.

До цього функціонального напрямку ми включили 10 завдань, а саме: бюджет ДНЗ; мережа ДНЗ та групи в них; кошторис за статтями витрат; бухгалтерський облік; ціноутворення; оподаткування; дебітори і кредитори; економічні нормативи; економічний аналіз діяльності; портфель замовлення споживача. На відміну від попередніх підходів до управління розвитком дошкільної освіти у нас з'явилося завдання, котре пов'язане з формуванням портфелю замовлень споживачів навчально-виховних послуг. Конкретизуємо кожне завдання.

1. *Бюджет дошкільного навчального закладу.* Бюджет дошкільної освіти залежить від фінансового стану держави в цілому, її регіонів, суб'єктів господарської діяльності в них. Виконавчі органи селищних, сільських, міських рад складають бюджет місцевого самоврядування, подають його на затвердження раді, забезпечують виконання місцевого бюджету, готують і подають до районних, обласних рад необхідні фінансові показники та пропозиції щодо складання проектів районних і обласних бюджетів [2, с.255].

Оскільки бюджет системи дошкільної освіти є складовою бюджету освіти регіону, то радимо регіональному органу управління освітою (РОУО) забезпечувати розробку бюджету у вересні – жовтні поточного фінансового року освіти на новий фінансовий рік і подавати його на затвердження сесії ради – вищого органу регіонального самоврядування. Бюджет кожного ДНЗ є складовою загального річного бюджету системи дошкільної освіти у регіоні. Необхідно обраховувати за статтями витрат і у цілому показники необхідного бюджетного фінансування ДНЗ на новий фінансовий рік і подавати ці показники до фінансових служб РОУО до середини жовтня поточного року.

2. *Мережа дошкільних навчальних закладів та групи в них.* Кількість ДНЗ регіону, їхня проектна потужність, різноманітність груп у них та їх режим роботи складає мережу ДНЗ. Факторами створення мережі ДНЗ у регіоні є: кількість дітей дошкільного віку; запити батьків; висновки психолога – медико-педагогічної комісії; проектна потужність ДНЗ (для дитини віком від 3 років – 8,33 м², від 3 до 7 років – 7,15 м² відповідно листа від 21.12.1999 р. № 12-2 – 9/107 Державного комітету статистики України та листа Хмельницького обласного статистичного управління від 19.12. 2003 р. № 06 – 35 /125).

Виходячи з цього, основними показниками, базою для обчислення бюджету витрат у системі освіти є мережа ДНЗ та кількість груп у них. Затверджувати на навчальний рік рішенням органів місцевого самоврядування необхідно у серпні – перед початком нового навчального року. Для поточного фінансового року ці показники є діючими. Діючими є також показники мережі на I півріччя наступного фінансового року. Для обчислення бюджетного фінансування показники на II півріччя наступного фінансового року (I півріччя наступного навчального року) розраховувати прогностично.

ДНЗ має подавати у серпні до РОУО показники кількості груп та кількості вихованців у них на навчальний рік і прогностичні показники кількості груп на I півріччя наступного фінансового року як складову загального бюджету системи дошкільної освіти регіону.

3. *Кошторис за статтями витрат.* Фінансово-господарська діяльність дошкільного закладу здійснюється на основі його кошторису, основним джерелом формування якого є кошти місцевого бюджету [4]. Місцеві органи державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування

встановлюють (не нижче визначених Міністерством освіти України мінімальних нормативів) обсяги бюджетного фінансування закладів освіти, установ, організацій системи освіти, що є у комунальній власності, та забезпечують фінансування витрат на їх утримання [3, с.256]. Єдиний кошторис формується відповідно до „Положення про порядок складання єдиного кошторису доходів і видатків бюджетної установи та організації”, яке затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 16.02.1998р., № 164 та на основі лімітної довідки про асигнування з бюджету [4, с.9–11].

РОУО повинен на фінансовий рік для системи освіти в цілому, в тому числі і дошкільної, формувати кошторис витрат, статті якого передбачають різноаспектні витрати: заробітна плата, нарахування на заробітну плату, витрати на оплату комунальних послуг, на придбання інвентарю тощо. Формувати загальний кошторис на основі подань ДНЗ – структури підрозділів системи освіти.

ДНЗ, виходячи із штатного розпису, якісних та параметричних характеристик педагогічного колективу, виду та потужності системи енергопостачання, опалення, цін на комунальні послуги, розміру території, вид транспортних послуг, повинен обчислювати кошторис ДНЗ на фінансовий рік як проект і подавати до РОУО.

4. *Бухгалтерський облік.* Спосіб документального спостереження, відображення контролю за господарською і фінансовою діяльністю ДНЗ, а також система збору, вимірювання, обробки, інтерпретації та передачі інформації про господарську діяльність внутрішнім і зовнішнім користувачам для прийняття оптимальних рішень – це бухгалтерський облік [5]. Він забезпечує суцільну реєстрацію всіх господарських операцій на основі документів, первинного обліку і базується на документуванні всіх господарських процесів і проведенні періодичної інвентаризації, забезпечує виявлення та мобілізацію резервів ДНЗ з метою зниження собівартості послуг. Бухгалтерський облік виконання кошторисів і видатків в ДНЗ здійснюється на меморіально-ордерній формі.

Бухгалтерський облік у системі дошкільної освіти регіону необхідно РОУО здійснювати різними методами: за допомогою централізованої бухгалтерії; бухгалтеріями установ освіти; бухгалтерії виконавчих органів місцевого самоврядування, на балансі яких знаходиться заклад освіти відповідно до діючого Положення про бухгалтерський облік.

ДНЗ має вести бухгалтерський облік одним із установлених для нього способів. Облік і звітність подавати поквартально і у межах фінансового року.

5. *Ціноутворення.* Перебування дітей в ДНЗ державної і комунальної власності є безкоштовним [2, с.5]. Оплата проводиться лише за харчування. Розмір плати за утримання дітей у ДНЗ можливо установити визначенням вартості харчування однієї дитини на день. Ціноутворення за надання додаткових освітніх послуг відбувається на основі чинного законодавства.

РОУО має сформувати ціни щодо надання основних та додаткових освітніх послуг у межах регіону, довести до відома кожного ДНЗ необхідний розмір доплат та оплати.

ДНЗ, виходячи із параметричних характеристик вихованців, їх сімей, встановленого законом рівня доплат, рівня витрат на надання додаткових освітніх послуг, повинен обраховувати ціни і розмір доплат та плати за додаткові освітні послуги

6. *Оподаткування.* Дошкільні заклади є фізичними та юридичними платниками таких податків: прибутковий податок з громадян (сплачують працівники закладів освіти від нарахованої заробітної плати); податок на транспортні засоби (сплачують самі заклади освіти в залежності від марки та моделі транспортного засобу, об'єму циліндрів двигуна), звільняються від податку на прибуток та від податку на землю.

РОУО забезпечує оплату, встановлених законодавством податків та платежів для установ системи освіти, що знаходяться на балансі територіальної громади регіону і здійснює централізований бухгалтерський облік.

ДНЗ забезпечують оплату, встановлену законодавством для системи освіти податків та платежів, у випадку, якщо ДНЗ здійснює фінансовий облік самостійно

7. *Дебітори і кредитори.* Розрахунки з постачальниками та підрядниками здійснюються безготівково за продукцію, товарно-матеріальні цінності, роботи і послуги. На дебеті рахунку № 675 відображаються суми сплачених рахунків, а на кредиті – обліковується сума акцентованих рахунків на матеріальні цінності, що надійшли, за виконані роботи та послуги. ДНЗ з одного боку є дебіторами, тому що ними сплачуються рахунки, а з іншого – кредиторами, оскільки ними обліковується сума рахунків.

РОУО повинен стежити за дебіторсько-кредиторською заборгованістю кожного ДНЗ регіону, подавати дані у фінансовий відділ.

ДНЗ постійно має стежити за недопущенням дебіторсько-кредиторської заборгованості, а у випадку наявності, щомісячно складати звіт і подавати його у фінансові служби РОУО.

8. *Економічні нормативи.* Економічні нормативи витрат води (гарячої і холодної), тепла, електроенергії, газу передбачені нормами їх виробників. Норми витрати води для ДНЗ з денним перебуванням дітей – 75 л (на добу), з цілодобовим – 100 л / на добу. У сучасних умовах, як правило, у

кожному ДНЗ є лічильники, за показниками якого обчислюється фактична витрата тепла і електроенергії [5, с.84].

9. *Економічний аналіз діяльності.* Порівняння даних і їх аналіз, встановлення економії чи перевитрати між певними проміжками часу з усіх кодів розрахунків проводиться поквартально та на кінець року. Дані економічного аналізу кожного ДНЗ обговорюються на засіданні балансової комісії, яку очолює представник органів місцевого самоврядування.

РОУО на основі отриманих даних узагальнює нормативні показники всіх ДНЗ регіону, формує загальну суму коштів, співставляє з виділеними для цього коштами, доводить затверджені показники до кожного ДНЗ.

ДНЗ постійно подає необхідні нормативні показники з усіх параметрів у РОУО, що стає основою для прийняття рішення про виділення коштів з урахуванням загальної суми, виділеної державою.

10. *Портфель замовлення споживача.* ДНЗ вивчає замовлення на дошкільну освіту мікрорайону обов'язкового обслуговування, створює портфель замовлення споживача, визначає можливий контингент вихованців, створює умови для надання якісних обов'язкових і додаткових навчально-виховних послуг.

РОУО створює умови для вивчення запитів населення щодо дошкільної освіти, координує процесом організації освітніх послуг у кожному ДНЗ, сприяє здійсненню набору контингенту.

ДНЗ вивчає замовлення на дошкільну освіту у мікрорайоні обов'язкового обслуговування, створює портфель замовлень споживачів, визначає можливий контингент вихованців, створює умови для надання навчально-виховних і додаткових освітніх дошкільних послуг.

Висновки... Таким чином, на основі аналізу змісту кожного завдання функціонального напряму управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком дошкільної освіти, результати нашого дослідження довели, що їх виконання сприятиме поліпшенню фінансово-економічного стану дошкільної освіти і уможливить прогнозування результатів, позитивних і негативних наслідків управлінської діяльності. Ми не претендуємо на повне розкриття проблеми. Вважаємо, що за лаштунками нашого дослідження залишився зміст основних завдань управління матеріально – технічним забезпеченням на царині управління.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України „Про дошкільну освіту”, Закон України „Про охорону дитинства”. – К. : Редакція ж-лу „Дошкільне виховання”. – 2001. – 55 с.
2. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.
3. Методичні вказівки по складанню кошторисів витрат на утримання дитячих дошкільних закладів // Довідник дошкільного працівника : [упор. Л. Ф. Венжик, Е. А. Таранова]. – Радянська школа. – 1980. – С. 251–286.
4. Морева О. Кошторис у закладах освіти / О. Морева // Баланс, бюджет. – 2003. – № 2–1 (23). – лютий. – С. 9–11.
5. Пісоцька Л. С. Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні : [моногр.] / Л. С. Пісоцька. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 174 с.

Анотація Л.С.Песоцька

Управление финансами, бухгалтерским учетом и экономическим развитием дошкольного образования как один из функциональных направлений управленческой деятельности

В статье обобщены основные задачи функционального направления управления финансами, бухгалтерским учетом и экономическим развитием дошкольного образования в контексте управления регионального органа управления образованием и дошкольного образовательного учреждения. Эти задачи сформулированы на основании выполнения законодательно-нормативной образовательной базы.

Ключевые слова: управление, управление образованием, управление дошкольным образованием, бюджет, финансы, бухгалтерский учет, смета, сеть учреждений, ценообразование, налогообложение.

Summary L.S.Pisots'ka

Management of Finance, Bookkeeping and Economic Development of Pre-School Education as One of the Functional Directions of Managerial Activity

Main tasks of functional direction in finance management, bookkeeping, and economic development of pre-school education in the context of management of regional authority of management of education, and management of pre-school educational establishment have been summarized in the article. These tasks have been formed on the basis of implementation of legislative-normative educational basis.

Key words: management, management of education, management of pre-school educational institution, budget, finance, bookkeeping, educational network, pricing, taxation.

Дата надходження статті: „26” березня 2012 р.

**Національний характер образу дитинства в художній спадщині письменників-просвітителів
II половини XIX ст.**

У статті аналізується творча спадщина письменників-просвітителів другої половини XIX століття, що наповнена проблемами національного характеру образу дитинства. Розкрито характер дитинства через традиції й норми виховання в сім'ї. Показано структуру внутрішнього світу через емоційні враження навколишнього середовища, сімейного оточення, світу науки тощо. Виокремлено те, що сприяє передачі культурної спадщини від покоління до покоління, допомагає дитині пізнати історію традицій, звичаї свого народу, забезпечує духовний зв'язок між поколіннями.

Ключові слова: образ дитинства, національний характер, письменники-просвітителі.

Сучасні вчені, педагоги, психологи вважають, що наукового визначення дитинства як особливого стану, що є складовою частиною загальної системи суспільства, немає, не розкрито і його субстанційної сутності. Вони відзначають і невизначеність загальної системи координат для виявлення змісту й суті процесів, що відбуваються: фізичного й психічного дозрівання, входження в соціум, освоєння соціальних норм, ролей, позицій, освоєння дитиною ціннісних орієнтацій і соціальних настанов за активного розвитку самосвідомості, творчої самореалізації, постійного особистісного вибору під час утвердження й розкриття особистого індивідуального життєвого шляху. Д.Фельдштейн стверджує, що в результаті цього немає й загального бачення дитячого соціального простору (як стану й середовища, що визначає реальний розвиток дитини) [20, с.3–4].

Тим часом, щоб зрозуміти закономірності розвитку дитини на основі інтегративних її характеристик, тобто побачити всю систему її зв'язків як на біологічному, так і на соціальному рівнях, треба уявити її онтогенез в історичному розвитку [20, с.5].

Деякі вчені (О.Вегнер, В.Слободчиков, Б.Ельконін та ін.) вважають, що в історії дитинства, а не в соціальних умовах лежать джерела й підстави для виділення в цілісному процесі розвитку його різних стадій; у ньому ж – джерела специфічних форм розвитку на кожній стадії, причини виникнення переломних, критичних періодів у поступу. Саме в історичному ряду онтогенезів практично формуються ті умови й межі, в яких виникають і визначаються стосунки дітей і дорослих [1, с.21; 2; 3–5; 20].

І.Кон вирізняє три автономних аспекти в історико-соціологічному вивченні дитинства: 1) становище дітей у суспільстві, їхній соціальний статус свободи життєдіяльності, стосунки з дорослими, інститути й методи виховання тощо; 2) символічні образи дитинства в культурі й масовій свідомості, соціонормативні уявлення про вікові особливості, критерії зрілості і т.п.; 3) безпосередньо культура дитинства, внутрішній світ дитини, спрямованість її інтересів, дитяче сприйняття дорослого суспільства, фольклор тощо [7, с.6–7].

Проблему дитинства, її різні аспекти ґрунтовно, на основі глибокого порівняльного аналізу розглядають науковці Є.Суботський (дитинство в умовах розвитку культур) [18], М.Епштейн, Є.Юкіна (образи дитинства в російській літературі) [21], М.Мід (закономірності розвитку й виховання дітей та підлітків залежно від етнографічних і соціальних особливостей способу життя народів) [11], Д.Фельдштейн (дитинство як соціально-психологічний феномен і особливий стан розвитку) [20] та ін. Що стосується проблеми дитинства як особливого соціального феномена в творчій спадщині українських письменників-просвітителів, то тут можна згадати лише статтю Л.Жмигайло „Діти в українській літературі”, де автор коротко аналізує образ дитинства в творчості В. Стефаника та І.Франка [6]. З погляду сучасної психолого-педагогічної науки, це невеличке дослідження не втратило своєї цінності. У своїй розвідці ми проаналізуємо творчу спадщину письменників-просвітителів з огляду розкриття ними національного характеру образу дитинства, його культурної зумовленості, традицій і норм виховання в українській родині.

Оскільки в дитинстві формуються основні психічні новоутворення, важливі для наступного розвитку особистості, то характер дитинства, традиції й норми виховання в сім'ї визначають структуру внутрішнього світу дорослої людини і виражають загальну культуру всього народу. Такі педагогічні погляди в другій половині XIX століття, на нашу думку, мали швидше інтуїтивний, ніж науковий характер. Адже на той час ще не було фундаментальних праць З. Фрейда про роль деяких механізмів дитинства у формуванні культури того чи іншого народу, не було наукових досліджень Е.Тейлора і Леві-Брюля, що спонукали психологію до відмови від усталеного погляду на „традиційну

евроцентрацію” і доводили, що кожна нація має свою історію.

Це нині добре відомо, що феномен дитинства далеко не універсальний і варіюється залежно від культурних традицій суспільства, що дитинство також має свою історію. А в 50–60-х роках ХІХ ст. українська інтелігенція ще тільки інтенсивно збирала, накопичувала етнографічні, етнологічні, соціологічні, антропологічні матеріали, спостереження над звичаями, традиціями, обрядами українського народу, щоб зрозуміти, зберегти, поширювати й пропагувати їх. Поряд з цим, письменники-просвітителі вбачали свою історичну місію і в тому, щоб підняти свій народ до того рівня розвитку культури, якого він заслуговує. А цього можна досягти лише рухаючи просвіту й виховання, адже саме задовольняючи свої потреби пізнання, компетентності, економії сил, людина займається творенням, удосконалює своє життя, стає багатшою духовно.

Гармонія загальнолюдського й національного яскраво виражена в національній культурі, яка, вирізняючись самобутністю й неповторністю, ніби в дзеркалі відображає досягнення загальнолюдського розуму. Український народ, розуміючи непересічну цінність своєї історії й культури, старанно зберігав власні надбання в усній народній творчості, традиціях, звичаях, обрядах, у зразках матеріальної культури.

Проблема спадкоємності й передачі культурної спадщини від покоління до покоління постійно звучить в українській літературі другої половини ХІХ ст. як педагогічне кредо. Виховувати кожну дитину треба так, вважали письменники, щоб вона пізнавала історію, традиції, звичаї свого народу, вбирала його найкращі якості, тим самим забезпечуючи не лише кровний, а й духовний зв'язок між поколіннями.

Як прихильники сучасної їм гуманістичної філософії, письменники-просвітителі наділяли своїх героїв шляхетними й високоморальними рисами характеру. Як Сократ сказав про скульптуру, що вона була в античному світі провідним видом мистецтва, так ми можемо сказати те саме про українську літературу, яка відтворювала стан душі народу – його велич, шляхетність, скромність, брутальність – всі риси, властиві людині. Саме така педагогічна ідея стала домінантою повісті Г.Мачтета „Біла панна”. Тут вирішальне значення у вихованні малого хлопця належить дідові, нащадкові славного українського роду, який шанує сімейну історію й традиції своїх предків. Дід свято береже портрети предків, які розмістив у найкращій світлиці. У цій галереї портретів дід розповідав малому внукові „біографічно” про подвиги „чубатих і грізних панів полковників, сотників, хорунжих”, що „дивилися непорушно суворим поглядом зі своїх рамок”, закликаючи крихітного нащадка не зганьбити честі нічим не затьмарити нетлінної слави предків [10, с.98]. Старий дід вкладав всю душу у формування патріотизму й любові внука до всього українського. „Він вчив мене любити, – згадує головний герой, – і рідне небо, і рідну землю, свій народ, його мову, звичаї і пісні. Він учив мене поважати й любити своє минуле, яке набирало такого фантастичного колориту в фантастичних казках і легендах старого Панаса, а в розповідях самого діда звучало величною епопеєю глибокої самовідданості, палкого патріотизму і майже неймовірних бойових подвигів” [10, с.97]. Дід, глибоко люблячи онука, в його відкритому дитячому серці висаджував „те насіння, яке ніколи майже не виривають звідти ні роки, ні найсильніші життєві бурі”. Наймудріша народна педагогіка знаходила своє застосування в повсякденному бутті.

Письменники вважали, що вся народна етика зводиться загалом до так званої сімейної моралі, заснованої на почутті „родства”, адже саме в родині формуються моральні засади, які у реальній життєвій практиці зазнають змін під впливом різноманітності людських стосунків. У родині, де живуть згуртовано, де панує взаємодопомога, щира взаємна турбота, мир і злагода, створюється сприятлива педагогічна атмосфера, тут людина вчиться жити за законами моралі.

В українській літературі в усі часи був популярним мотив почуття родинності, родинного коріння, кровного зв'язку з рідними, що створює відчуття приналежності, зв'язку з нині сущими і пращурами.

У спогадах І.Нечуй-Левицький розповідає про своє дитинство, про побут своєї родини, де народні звичаї, обряди, жарти та дотепи були надзвичайно пошановані. „Мої думки, – писав він, – несамохіть перелетіли в давню давнину, в світлицю мого діда. Перед моїми очима одразу виникли сивобороді діди з поморщеними щоками, але здорові, кремезні, веселі, з народною мовою на устах, з народними жартами в розмові. Я ніби почув їх голоси з далекої минувшості” [14, с.267]. Такі спогади допомагають зрозуміти феномен дитинства, коли забезпечується не лише кровний, а й духовний зв'язок між поколіннями.

„Щаслива пора була! – пише А.Свидницький в оповіданні „Відьми, чарівниці й опирі”. – І я був щасливий, як не зважаючи на мене, могли говорити і робити хто що хотів. Кожне словечко того часу незабутого глибоко запало мені в душу, пройшло всю мою постать, і до гробу серце мое не вишхається... То для мене школа правди і любові” [19, с.358].

Увагу письменників-просвітителів постійно привертала до себе проблема дитинства на терені родинних загальнокультурних і національних цінностей. Як це не парадоксально, індивідуальність дістає можливість власного самовираження не в унікальних якостях особистості, а в

загальнокультурних ціннісних орієнтаціях. Саме завдяки їм людина найбільшою мірою усвідомлює себе, відчуваючи при цьому не відчуженість від світу й суспільства, а живий зв'язок з ними, відчуває свободу як найвище покликання свого життя.

Емоційний досвід дитинства помножений на образне мислення справляє незабутнє враження на все наступне світосприймання людини. Очевидно тому українські письменники такого важливого значення надавали усній народній творчості, її виховному впливу на дитину, який освоюється насамперед в сім'ї, в родині. У їхній спадщині представлено всю систему народних засобів виховання, які зберігаються в зразках усної народної творчості, фольклорних дійствах, щоденному мовному спілкуванні, участі дітей у трудовій діяльності поряд з дорослими, у святах, в освоєнні народних традицій, звичаїв, символіки.

„Я, брат та сестра, – згадує І.Нечуй-Левицький у повісті „Життєпись Івана Левицького (Нечуя), написана ним самим”, – малими спали на кухні на полу рядом з своєю нянькою, бабою Мотрею. Баба Мотря казала нам казок, співала пісень, водила мене з собою по селу до людей, де тільки сама бувала, виводила по хрестинах і по весіллях та похоронах... В кухні дівчата співали за роботою, і я навчився всіх пісень, які тільки вони співали, бо сам дуже любив пісні” [12, с.9]. Екзистенціональні цінності визначають світовідчуття, світорозуміння, людини, її морально-естетичні переживання і зв'язують особистість через сім'ю, родину як ціле зі світом і культурою.

У переважній більшості емоційні враження дитинства закарбовуються в пам'яті на все життя. У час дитинства душа перебуває на грані усвідомлення навколишнього середовища. Чарівність і гармонія світу, один раз відобразившись у свідомості маленької істоти, у майбутньому знаходять своє підтвердження чи розвиток. Враження дитинства закарбувалися в пам'яті І.Нечуя-Левицького й відіграли в його житті вирішальну роль. „В довгі зимні досвітки, – згадував письменник, – я, було, чую пісні дівчат через сон, і мені, було, в сні показувалися ті образи, про які співали дівчата, тільки трохи переіначені. З тих ранніх дитячих літ я й досі пам'ятаю декотрі сни, так вони засіли в моїй пам'яті. Раз я через сон чув мотив пісні „Тихо, тихо Дунай воду несе; ще тихіше дівка косу чеше. Що начеше, то й Дунай несе. Пливи, косо, під гай зелененький”. Дівчата співали, а мені снилась якась кріпка й широка річка, далеко ширша од Росі. Над річкою скелі й верби. День пишний, літній, тихий. А на березі сидить якась дівчина й чеше гребінкою такі довгі коси, що вони падають на осоку й падають аж у річку. Вода несе ті довгі коси й метляє ними, наче довгими шматками полотна. Коли гляну я – аж берег з осокою й дівчиною вже одколосся і пливе серед річки. А дівчина пливе, чеше косу та співає: „Тихо, тихо Дунай воду несе!” [14, с.265].

У більшості творів українські письменники-громадівці послідовно обстоювали визначальну роль усної народної творчості в системі національного виховання. В канву сюжетів повістей, оповідань часто влітаються народні пісні, поетичні образи, в них описуються традиційні народні звичаї, обряди, використовуються прислів'я, приказки, влучні афористичні вирази, жартівливі примовки, дотепні порівняння, каламбури тощо. Письменники-педагоги вважали, що все це в комплексі виражає світогляд народу, виховну сутність родинних і міжособових стосунків. Розуміючи непересічність виховного впливу фольклору на дитину, письменники окремо виділяли українську народну казку, за допомогою якої „будувався дитячий поетичний світогляд і розширювався маленький, але повний чудес горизонт дитячого бачення” [8, с.129].

Майже в кожному творі, де розкривається образ дитинства, простежується паралель „діти і казка”, де остання виступає як емоційний педагогічний стимул, що викликає позитивні мотиви діяльності, сприяє пізнанню навколишнього середовища і себе в ньому. „Мені любо спогадати, – пише А.Свидницький в оповіданні „Відьми, чарівниці й опирі”, – як сидиш було у пекарні – ні няньок, ні мамок! На запічку пір'я деруть, серед хати солом'яник плететься, коло порога дівчина посуду (там начиння) мие, а друга скаже з-за кужіля або що: „Скорій-бо, Югино – (Івга), чи як там, – мий, та казки послухаеш!..

І починається казка абощо. Все стихло, лиш там солома тріщить, там чути, як прядиво рветься, як пряха смиче” [19, с.358].

„І такі вечори згадуються потім все життя, які я полюбив, – зізнається А.Свидницький, – всією простотою чистої душі младенчеської, як могло полюбити невинне серце дитяче!” [19, с.359].

Такі уроки доброчесності, порядності, нових знань і пізнання породжують у душі дитини найкращі духовні поривання, які потім усе життя живлять серце й розум людини високими почуттями. „О вечори-вечори. Уже вам до мене не вертатися, – говорить з великим жалем А.Свидницький. – Довгі ви зимою, але ж і довго вас пам'ятатиму. Виховали ви мене, винянчили, робіть тепер своє діло з другими!” [19, с.359]. Автор оповідання дякує долі за ці вечори, коли „різні примхи, забобони, примхливі оповідання”, а найбільше українські народні казки „показали малій дитині всю добру душу простого люду невинного”, відкрили „різні спадки старовини”, повз які „промигнула не одна сотня поколінь”. Автора проймає гордість, „як-так, за стільки літ, при таких бучах”, український народ зумів зберегти свою культуру, свою мову, свої традиції, передаючи кращі зразки від покоління до покоління. „І не

загибли вони, не пропали, не обчистилась від них наша віра православна, не сполоскала б тою кров'ю, що не раз річками текла по всій Україні” [19, с.359–360].

Такої думки дотримується і автор повісті „Дитячий Едем” М.Щербаківський. Він вважає, що „казковий світ не є чисто фантастичним світом. Це світ дійсний, але від давності мохом порослий, зовсім не схожий на сучасний світ, спадково по переказах дійшовший до нашого часу. Казка той же пам'ятник життя доісторичної людини, як і пісня, і колядка, і печери, і наконечні стріли, і кургани, і кістки мамонта. Казка – це народна історія доісторичного життя людини” [8, с.391]. „Я схильний думати, – веде далі М.Щербаківський, – що в казках, які прославляють фізичну силу і просту хитрість Іванів, всі ці Івани і змії – справжні особи, і боротьба їхня – дійсний факт, а на долю ж народної фантазії залишилися тільки шапки-невидимки та килими-літаки, та скатерки-самобранки, та надання дванадцяти голів зміям-звірам” [8, с.393].

Зміст казки діти сприймали всім своїм серцем, всією душею і разом з героями жили одним життям. Відчуваючи захист і безпеку батьків, усієї родини, вони захоплювалися мужністю позитивних героїв, які перемагали зло. Ці розповіді, то страшні, то повчальні, то героїчні, то побутові, не лише давали велике задоволення, а й „піднімали дитячу самосвідомість”, „говорили дітям, що не тільки Іван Царевич, а кожен з них окремо („Я, Іван Дурник”) є переможець-владитель землі і її темних, злих сил і всього тваринного царства.

У педагогічних спостереженнях над образом дитинства українські письменники надавали великого значення виховному клімату сім'ї, а також усьому тому, що робить людину високоморальною – теплу батьківської оселі, рідній мові, родинним зв'язкам, честі, сім'ї, пам'яті, шануванню історії, відданості рідній землі тощо. Сім'я впливає на особистість в усі періоди її розвитку, а особливо в дитячі роки, коли психіка дитини найбільш чутлива і пластична. Перебуваючи в безпосередньому емоційному спілкуванні з членами родини, задовольняючи в ній свої найважливіші життєві потреби, дитина „бере участь у всіх радощах і печалях сімейного життя”. Без теплих стосунків у сім'ї, „серце наше, – говорить герой повісті М.Номиса „Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка” – ніяким чином не може стати на рівень – ні з кращими прагненнями свого часу, ні з потребами і жалобами народних мас”. Автор переконаний, що „людина, яка виросла без такої теплоти, буде завжди обертатися або біля породжень брудних або, в крайньому разі, дрібних пристрастей, або біля фікцій, що ні до неба не прагнучих, ні до землі прикріплених” [16, с.35].

Різні нюанси сімейних взаємовідносин, їхні головні об'єкти і суб'єкти – батьки і діти, брати і сестри в контексті рідної природи, народних звичаїв, традицій у колі уваги українських письменників. Виховання, за їхнім переконанням, повинно відбуватися в реальному житті так, щоб дитина навіть не відчувала, що її хтось виховує. На цьому ґрунтується феномен батьківської педагогіки. Ось приклад із повісті „Дитячий Едем”.

Настала весна. Прийшло хліборобське свято – день Юрія. „Батько, мати і я з маленьким братом, – розповідає головний герой, – несемо вузлики з хлібом, салом, часником, ковбасами і червоними яйцями, у батька в кармані пляшка горілки”. Вся сім'я йде на зелені поля – „дивитися на прорість жита, пшениці і качатися на зеленій і м'якій мураві”. А навколо, на кожную польову ділянку, повиходили інші односельці, також сім'ями і також „качаються на зеленому килимі жита і пшениці”. А потім сусіди запрошують один одного до себе, до імпровізованого столу, і відчувається навколо весела святковість і якась безмежна людська сердечність. Разом з людьми „вся природа веселиться і святкує весну. В дубовому лісі, що ледь розпустив листя, розкладено вогнище, дим стовбом високо тягнеться до неба” [8, с.52]. Зрозуміло, що під час таких сімейних свят дитина перебуває в атмосфері позитивних душевно-інтимних відносин, які, безперечно, справляють великий вплив на формування її характеру і збагачують її певним соціальним досвідом.

Сім'я як сфера формування особистості, на думку письменників, має вади і вразливі місця. Поряд з позитивним у сім'ях багато негативного, що ранило душу дитини. Низький рівень культури стосунків – важкий бар'єр на шляху розвитку дитини, який нелегко подолати. Емоційна атмосфера в сім'ї безпосередньо позначається на її духовному і навіть фізичному самопочутті. Тому дуже важливо, вважав, наприклад І.Нечуй-Левицький, щоб взаємини між членами сім'ї склалися на основі злагоди і взаємної поваги. У статті „Напутіння й навчіння для українських селян” письменник застерігав батьків проти негативного прикладу: „В сім'ях наших селян, в домашньому їх житті часто буває така колотнеча та завсідна лайка та сварка, що життя в їх хаті стає якимось пеклом, де ще за життя мучать себе і батьки і діти, неначе в пеклі. А діти в таких сім'ях навчаються від батьків не добра й правди, а нечесності й навіть проступства, живучи і беручи зразки неадекватного і поганого життя з своїх батьків” [13]. Таку родину з безкінечними сварками й бійками то через поділ садиби, то через грушу чи за межу (і все те діється в присутності дітей) і зобразив письменник у повісті „Кайдашева сім'я”. Користуючись уснопоетичними образами, письменник з іронічним пафосом показує нікчемність і дрібязковість тих конфліктів, що деморалізували стосунки у сім'ї Кайдашів: „Не чорна хмара з синього моря наступала, то виступала Мотря з Карпом з-за своєї хати до тину. Не сиза хмара над дібровою вставала, то

наближалася до тину Кайдашиха, а за нею вибігла з хати Мелашка з Лавріном, а за ними повибігали всі діти. Дві сім'ї, як дві чорні хмари, наближалися одна до другої, сумно й понуро" [15, с.427]. Така атмосфера в родині роз'єднує всіх її членів – і дорослих, і дітей, морально їх калічить, штовхає до егоїзму, робить замкнутими в собі, духовно збіднює [17].

Протилежне описаному І.Нечуєм-Левицьким змальовує в романі-хроніці „Люборацькі” А.Свидницький. У родині панотця Люборацького ставлення один до одного – батьків до дітей, дітей до батьків – позначено простотою й безпосередністю. Всі в ній по-своєму щасливі, як можуть бути щасливі люди середнього достатку, люди фізично здорові, що „живуть життям близьким до природи” і з „мінімальною кількістю розумових запитів” [9, с.199]. Виховання дітей в цій патріархальній родині нічим не відрізняється від виховання в будь-якій селянській сім'ї, де дітей виховують у шанобливому ставленні до старших, до батька й матері, у повазі до праці й сімейних традицій. Діти Люборацьких – хлопець і троє дівчат – виховані, працьовиті і слухняні. Але під впливом суспільних змін, русифікації й колонізації населення через систему освіти, їхнє щасливе життя перетворюється на муку.

Отже, творча спадщина письменників-просвітителів другої половини ХІХ століття наповнена проблемами національного характеру образу дитинства. Автори художніх творів розкривають характер дитинства через традиції й норми виховання в сім'ї, показують структуру внутрішнього світу через емоційні враження, психічні утворення від природи, навколишнього середовища, сімейного оточення, світу науки тощо. Все це сприяє передачі культурної спадщини від покоління до покоління, допомагає дитині пізнати історію традицій, звичаї свого народу, забезпечує духовний зв'язок між поколіннями.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вегнер А. С. Проблемы детской психологии и научного творчества Д. Б. Эльконина / А. С. Вегнер, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 20–28.
2. Выдумки „Киевлянина” и польских газет о малорусском патриотизме. – К., 1874. – 90 с.
3. Ефремов С. В борьбе за просвещение / С. Ефремов // Киевская старина. – 1902. – С. 313–346.
4. Ефремов С. Біля початків українства (Генезис ідей Кирило-Мефодіївського братства) / С. Ефремов // Україна. – 1922. – № 4. – С. 88–96.
5. Ефремов С. Жертви нашого лихоліття / С. Ефремов // Літературно-науковий вісник. – 1901. – № 4. – С. 38–54.
6. Жмигайло Л. Діти в українській літературі / Л. Жмигайло // Дніпрові хвилі. – 1911. – № 20–21. – С. 274–277; № 22. – С. 291–295.
7. Кон И. С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива) / И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
8. М. Щ. Детский Эдем до вкушения плода от древа познания добра и зла / М. Щ. // Киевская старина. – 1894. – № 10. – С. 48–61; № 11. – С. 279–295; № 12. – С. 388–401; 1895. – № 1. – С. 120–138; № 3. – С. 371–384; № 5. – С. 199–213; № 6. – С. 332–346.
9. Матушевский Ф. Жертвы переходной эпохи (Анатоль Свидницький. „Люборацькі”. Семейная хроника) / Ф. Матушевский // Киевская старина. – 1902. – № 7–8. – С. 193–226.
10. Мачтет Г. Белая панна (Из детских воспоминаний поэта, что не состоялся) / Г. Мачтет // Киевская старина. – 1889. – № 1. – С. 90–116; № 2. – С. 337–387.
11. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. – М., 1988. – 429 с.
12. Нечуй Левицький І. С. Життєпис Івана Левицького (Нечуя), написана ним самим / І. С. Нечуй Левицький // Збір. творів : у 10 т. – К.: Наук. думка, 1968. – Т. 10. – С. 7–17.
13. Нечуй-Левицький І. Напутіння й навчіння для українських селян / І. Нечуй-Левицький // ІР НБУ ім. В. І. Вернадського. – Ф. 1. – № 27793. – Арк. 1–2.
14. Нечуй-Левицький І. Українські гумористи і шукари / І. Нечуй-Левицький // Збір. творів : у 10 т. – К.: Наук. думку, 1966. – Т. 5. – С. 356–446.
15. Нечуй-Левицький І. С. Кайдашева сім'я / І. С. Нечуй-Левицький // Збір. творів : у 10 т. – К.: Наук. думка, 1965. – Т. 3. – С. 300–434.
16. Номис М. Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка / М. Номис // Основа. – 1861. – № 3. – С. 50–77; № 4. – С. 24–45; № 5. – С. 1–18; № 6. – С. 34–43.
17. Побірченко Н. С. Проблеми національного виховання у творчості І. С. Нечуя-Левицького : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Побірченко Наталя Семенівна. – К., 1994. – 184 с.
18. Пыпин А. И. История русской этнографии. Этнография малорусская : в 8 т. / А. И. Пыпин. – СПб.: Тип. М. И. Стасюлевича, 1891. – Т. 3. – 425 с.
19. Свидницький А. Відьми, чарівниці й опирі, чи то ж примхи і примхливі оповідання люду українського / А. Свидницький // Свидницький А. Роман. Оповідання. Нариси. – К.: Наук. думка, 1985. – С. 412–455.
20. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–19.
21. Эпштейн М. Образы детства / М. Эпштейн, Э. Юкина // Новый мир. – 1979. – № 12. – С. 242–257.

Анотація

Н.С.Побирченко

Национальный характер образа детства в художественном наследии писателей-просветителей II половины XIX в.

В статье анализируется творческое наследие писателей-просветителей второй половины XIX века, которая наполнена проблемами национального характера образа детства. Раскрыт характер детства через традиции и нормы воспитания в семье. Показана структура внутреннего мира через эмоциональные впечатления окружающей среды, семейного окружения, мира науки и тому подобное. Выделено то, что способствует передаче культурного наследия от поколения к поколению, помогает ребенку познать историю традиций, обычаи своего народа, обеспечивает духовную связь между поколениями.

Ключевые слова: образ детства, национальный характер, писатели-просветители.

Summary

N.S.Pobirchenko

The National Character of Image of Childhood in Artistic Heritage of Writers-Enlighteners of the Second Half of the XIXth Century

The artistic heritage of writers-enlighteners of the second half of the XIXth century, which is filled with the problems of national character of image of childhood is analysed in the article. The nature of childhood is disclosed through traditions and standards of breeding in family. The structure of the inner world is shown through the emotional impressions of environment, family surroundings, world of science and others like that. The thing, which promotes the rendering of culture heritage from generation to generation and helps the child to learn the history of traditions, customs of own nation, provides inward connection between generations.

Key words: image of childhood, national character, writers-enlighteners.

Дата надходження статті: „24” листопада 2011 р.

УДК 37.037

О.В.ПОЛІЩУК,

кандидат педагогічних наук

(м.Умань)

Здоров'я – найважливіша цінність людини і суспільства

У статті розкриваються погляди В.О. Сухомлинського на джерела та шляхи формування у дітей міцного здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, джерела здоров'я, виховання особистості.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Однією з найголовніших проблем сьогодення є зміцнення здоров'я дітей і молоді. Останнім часом в Україні спостерігається тенденція до зниження середньої тривалості життя в чоловіків із 66 років до 63 років, у жінок – із 75 до 73, хоча вона й раніше була значно нижчою від світових показників. Захворюваність населення на гіпертонію зросла в 3 рази, стенокардію – 2,4, інфаркт міокарда – в 1,3 рази.

Оприлюднені у 2010 році на засіданні Громадської гуманітарної ради цифри викликають справжній шок: „Із однієї тисячі оглянутих дітей віком від одного до шести років виявлено: розлади психіки і поведінки у 17,6% хвороби нервової системи у 32,9%, хвороби кістково-м'язової системи у 24,9%. Зростає динаміка дитячого травматизму. А ще в дітей постійно знижується гострота зору і слуху, порушується постава [1, 5].

Із кожним роком в Україні спостерігається погіршення стану здоров'я дітей: хворобливість, відхилення в роботі внутрішніх органів, порушення постави, зниження рухової активності – ось той неповний перелік причин, що негативно впливають на здоров'я людини.

Як засвідчують наукові дослідження останніх десятиріч, здоров'я людини на 51% залежить від способу життя, на 17-20% – від спадковості, на 20% – від стану навколишнього середовища, на 8-9% – від системи охорони життя і здоров'я.

Вивчаючи історію будь-якого народу, практично неможливо залишити поза увагою діяльність людей, яка була спрямована на загартування, зміцнення здоров'я, заохочення до ведення здорового способу життя та виконувала важливі соціальні функції і є невід'ємним складником національної культури. Кожний народ має свою, побудовану на традиціях, ментальності, способі життя систему фізичного вдосконалення, яка є важливим показником загальної культури того чи іншого народу, рівня його розвитку та середньої тривалості життя.

Підсвідомість шепоче: коли хочеш бути здоровим і довго жити, то почни збирати по краплинах те, що розсипав, розкидав, розвіяв, розпорошив. Але, як відомо, це важка, неймовірно напружена психічна, фізична, моральна праця над собою, спрямована на здобуття знань про здоров'я та формування навичок здорового способу життя.

Тому виникає запитання: а чи не краще було б починати цю копітку роботу з раннього віку, щоб виховувати зі здорової дитини здорову людину, в якій закладені головні природні інстинкти – самозбереження та продовження роду, збереження довкілля, творення краси на землі власними руками. І доки людина дихає, вона повинна жити за цими інстинктами. Здоров'я – найважливіша цінність не лише окремої людини, а й усього суспільства.

Великий вітчизняний педагог-новатор, письменник-мислитель, полум'яний патріот і поборник найгуманніших ідей Василь Олександрович Сухомлинський у своїх працях-роздумах, працях-настановах неодноразово звертався до розгляду питань, що стосуються фізичного виховання та здоров'я підростаючого покоління. Він вважав, що важливою умовою життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності долати труднощі є добре, міцне здоров'я, відчуття повноти і невичерпності фізичних сил.

Здійснюючи науково-пошукову розвідку в процесі осмислення праць В.О.Сухомлинського, ми мали на меті вивчити погляди педагога-гуманіста на шляхи формування у дітей міцного здоров'я, а також виявити ті основні чинники, які сприяють загартуванню дитячого організму та зміцненню їхнього здоров'я.

Формулювання цілей статті... Провідним завданням нашого пошуку є дослідження поглядів В.Сухомлинського на залежність здоров'я від способу життя дитини.

Виклад основного матеріалу... Існує біля сотні визначень поняття здоров'я. Вчені Ю.Г.Антономов та А.Б.Рогоза виділяють три види здоров'я: фізичне, психічне та соціальне. Спробуємо коротко розкрити зміст кожного із вищезначених видів здоров'я.

Фізичне здоров'я людини – це такий стан організму, коли показники основних фізіологічних систем перебувають у межах фізіологічної норми й адекватно змінюються під час взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Психічне здоров'я як специфічна діяльність мозку – це внутрішньосистемна основа соціальної поведінки. Вона відбиває стан мозку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомо-вольову взаємодію з навколишнім середовищем.

Психічний статус має два компоненти: інтелектуальне та емоційне здоров'я. Поняття інтелектуального здоров'я охоплює норму структурно-функціонального базису інтелекту, що виявляється в нормальному розв'язанні різноманітних завдань вербально-логічної та логічно алгоритмічної взаємодії з довкіллям.

Емоційне здоров'я розглядається як уміння керувати своїми емоціями.

Соціальне здоров'я визначає здатність людини контактувати із соціумом. Компонентами соціального здоров'я можна вважати морально-етичні якості та соціальну адаптацію індивіда.

Де ж ховаються резерви нашого здоров'я? По-перше, вони містяться в устрої людського суспільства... По-друге, вони знаходяться в самій людині.

На думку В.О.Сухомлинського, про фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я слід дбати, починаючи з дошкільного віку. Свідченням цього є організація життя майбутніх першокласників у останній літній місяць в Саду здоров'я. Протягом серпня діти цілодобово перебували на лоні природи: спали в курнях, прокидалися на зорі, купалися в ставку, робили зарядку, снідали і вирушали щоденно в одну із цікавих подорожей – до лісу, в сад, на луг, у поле тощо.

Великого значення при цьому надавалося повноцінному харчуванню дітей: діти їли свіжі овочі, фрукти, молоду варену картоплю із салом, часником та цибулею, а також мед та молоко. Таке харчування позитивно впливало на формування організму дитини, який постійно росте і розвивається.

Пригадуючи ті щасливі дні, Василь Сухомлинський пише: „Загорілі, в трусиках і майках, босоніж діти вирушали кожного дня в подорож, каталися на моторному човні.

Поєднання здорового харчування, сонця, повітря, води, посильної праці і відпочинку – все це стало цілющим джерелом здоров'я” [2, с.94].

Василь Олександрович звертав увагу педагогічного загалу на те, що у процесі вивчення особистості дитини її здоров'я має бути предметом особливої уваги. Він рекомендував учителю разом з батьками та шкільним лікарем встановити для кожного вихованця індивідуальний режим праці, відпочинку та харчування. Із погляду на вищезначене, варто звернути особливу увагу на те, що вчителі і вихователі школи, якою керував В.О.Сухомлинський, у роботі з батьками наполягали і добивалися того, щоб діти, в яких млявість, уповільненість процесів є наслідком загальної слабкості організму, навесні, влітку і восени спали під відкритим небом, харчувалися особливо багатою на вітаміни та фітонциди їжею (мед, весняне і літнє молоко, яйця, м'ясо, фрукти). У літній період дітям

пропонувалося цілодобово дихати повітрям полів і лугів, адже усе це справляє чудовий вплив не тільки на здоров'я дітей, а і на їхній розумовий розвиток.

Великий педагог писав: „Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей протягом перших 4 років навчання, то добра половина їх – про здоров'я” [4, с.103].

Водночас Василь Олександрович підкреслював, що турбота про здоров'я дитини неможлива без постійного зв'язку з родиною. Переважна більшість його бесід із батьками, особливо в перші два роки навчання дітей, – це були бесіди, зміст яких стосувався поліпшення стану здоров'я малюків. Батькам пропонувалося забезпечити перебування дитини більше часу на свіжому повітрі, рано класти дітей спати й рано будити, спати в холодну пору року при відкритій квартирці, а в теплі місяці спати тільки надворі – на сіні, під навісами, що захищають від дощу.

Натомість він пропонував батькам підтримувати бажання дітей займатися вправами, робити щоденно зарядку, а також митися під холодним душем, ходити босоніж, а читати книги – у спеціально обладнаній альтанці в саду. Велика увага при цьому зверталася на повноцінне вітамінне харчування дітей.

Завдяки тому, що діти більшу частину доби перебували на свіжому повітрі, багато рухалися, працювали фізично, не засиджувались над виконанням домашніх завдань після уроків, у них був прекрасний апетит. Цінним було і те, що в школі діти одержували досить-таки пристойний обід: гарячий суп або борщ з м'ясом, котлету, склянку молока, хліб з маслом.

Разом з цим Василь Олександрович рекомендував батькам заготовляти для дітей на зиму мед, шипшину, терен, яблука, тощо, щоб забезпечити дитячий організм у зимовий період необхідними вітамінами.

Василь Сухомлинський переконливо довів, що у гармонійному розвитку дитини не буває дрібниць, тут усе взаємопов'язане. Він звертав увагу педагогічного загалу і батьків на те, що здоров'я дітей залежить і від того, які домашні завдання задаються дитині, як і коли вона їх виконує. Величезну роль при цьому відіграє емоційне забарвлення самостійної розумової праці дитини вдома. Якщо вона береться за книжку без бажання, то це не тільки пригнічує її духовні сили, а й несприятливо позначається на складній взаємодії внутрішніх органів: серйозно розладнується травлення, виникають шлунково-кишкові захворювання тощо.

Упродовж багатьох десятиріч педагогічної праці В.О.Сухомлинський зумів визначити, що від фізичного розвитку дитини, від її фізичних сил та від стану здоров'я значною мірою залежить духовне життя дитини – її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, уява, почуття, воля. Слаба, квола, нездорова, схильна до хвороб дитина на уроці швидко стомлюється. А тому значну увагу педагог звертав на організацію режиму дня дітей та вважав, що не можна допускати захоплення тими прийомами „ефективного”, „прискореного” навчання, в основі яких – погляд на голову дитини як на електронний механізм, здатний без кінця нагромаджувати й засвоювати” [2, с.193].

Значна увага в школі Василя Сухомлинського приділялася заняттям фізкультурою і спортом. Василь Олександрович вважав, що вони відіграють певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли вся навчально-виховна робота пройнята турботою про здоров'я. У школі прагнули, щоб виконання гімнастичних вправ давало насолоду, ставало потребою дитячого організму. Для цього було обладнано всім необхідним спортивний майданчик та спортивну залу. Під час уроків фізкультури, спортивних ігор та інших занять спортивного характеру педагоги прагнули привести вихованців до переконання, що завдяки регулярним вправам у них не тільки розвивається краса тіла, гармонія рухів, а й формується характер, гартується сила волі.

Провідна думка педагога – залежність здоров'я від духовного життя людини, зокрема від культури розумової праці. Він звертає нашу увагу на те, що дитина – жива істота, а її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо й обережно. Водночас В.О.Сухомлинський у праці „Піклування про здоров'я молодого покоління, фізичне виховання” дає конкретні поради щодо організації режиму дня школяра. Він рекомендує частину уроків у початкових класах проводити на лоні природи або у так званих „зелених класах”, в яких самою природою закладені передумови здоров'я фізичного і духовного.

Неабиякого значення Василь Олександрович надавав фізичній праці. Ті фізичні рухи, які дитина виконує у процесі праці, він прирівнював до фізичних вправ та стверджував, що вихованці, які займаються активною працею (збирання врожаю, догляд за деревами, прополювання грядок, розчищення снігу тощо), відзначаються прекрасним фізичним розвитком, красою, гармонійною пропорційністю тіла, поєднанням гарної постави із пластичністю рухів та фізичної сили.

Усім нам відомо, що в 1960-1970 роках учні сільських шкіл, починаючи з п'ятого класу, мали свої ділянки, на яких висаджували та висівали різні овочі, зернові, доглядали за ними протягом літа, а восени збирали врожай. Плоди своєї праці учні представляли на традиційних шкільних та районних виставках. Старші школярі самостійно вели господарство на шкільній кроле- чи птахофермі. Учні 9-11 класів мали виробничу бригаду, яка обробляла власне поле та вирощувала і збирала урожай.

Звичайно, таких можливостей у міських школярів не було. Дуже прикрий є і той факт, що на сьогоднішньому етапі розбудови національної системи освіти цей прекрасний досвід забутий.

То як же може випускник сучасної сільської школи полюбити рідне село, його поля, ферми і сільську працю, якщо він у дитинстві власноруч не посадив жодної рослини, не виростив її і не зібрав врожаю? Яке здоров'я буде у дорослого юнака чи юнки, якщо їхня нога не ступала по вранішній росі, якщо вони не вдихали пахоців хлібного поля, не зустрічали сходу сонця? Невже ті мудрі поради Великого Педагога уже нікому не потрібні? Вважаємо, що ні. Адже і в сучасних умовах можна знайти для кожного учня роботу, яка буде розвивати його фізично і духовно, загартовувати організм, виховувати почуття краси, а разом з тим запобігати нервозності, нерівноваженості, роздратованості.

Великого значення у фізичному і духовному вихованні дітей В.О.Сухомлинський надавав заняттям гімнастикою та спортом. Разом з тим він наголошував на тому, що ці заняття будуть виконувати свою „серйозну функцію” лише тоді, коли весь педагогічний процес буде пройнятий турботою про здоров'я дітей, про гармонію фізичного і духовного. Педагог радив так організувати з дітьми заняття гімнастикою і спортом, щоб виконання фізичних вправ приносило насолоду, викликало потребу самостійного і систематичного вправління з метою формування фізичної досконалості. В.О.Сухомлинський вважав, що завдяки регулярному виконанню фізичних вправ у вихованців формується не лише красиве тіло і гармонія рухів, але і характер, загартовується воля, виникає естетична насолода.

Неабиякого значення у своїх працях Василь Олександрович надавав активному відпочинкові дітей. Він вважав, що відпочинок має бути одним із засобів не лише зміцнення здоров'я і фізичних сил, а й розвитку сил духовних. Тобто фізичне, психічне і духовне здоров'я повинні закладатися, розвиватися і формуватися одночасно.

Чудовим відпочинком для дітей вважалися туристичні походи. У них наявні найдоцільніші умови не тільки для зміцнення фізичних сил, загартовування організму, а й для формування моральних переконань та естетичних поглядів. Під час таких походів діти мали можливість спостерігати різні явища природи в усій її різноманітності та красі.

Під час туристичних походів діти не лише долали пішки певну відстань, вони набували навичок самообслуговування та співжиття в різновіковому дитячому товаристві. Відтак у них формувалася відповідальність, організованість, дисциплінованість, толерантність тощо. Збагачуючи таким чином свій духовний світ, розвиваючи і загартовуючи свій організм, створюючи в самому собі нові цінності, учень виховував і сам себе, а також позитивно впливав на виховання оточуючих його товаришів.

Василь Сухомлинський неодноразово наголошував у своїх працях на тому, що „турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму харчування, праці, відпочинку. Це, насамперед, турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості” [4, с.109].

Особливої уваги заслуговують погляди Василя Олександровича на природу як джерело здоров'я. Він рекомендував батькам, у яких діти часто хворіли, посилати дітей у теплі дні до школи босоніж, не кутати їх, не надягати на них светрів і фуфайок. Роботу із загартовування найменших він розпочинав з перших днів перебування їх у Школі радості: „Я надавав великого значення спортивним іграм. З допомогою старших школярів ми обладнали ігровий майданчик, поставили гойдалки. У нас завжди була достатня кількість м'ячів. А вже в другому класі діти почали грати в настільний теніс. Захопилися діти також метанням диска і м'яча, залізанням по жердині й канатові” [4, с.110].

Особливо важливим засобом у фізичному загартовуванні дітей В.Сухомлинський вбачав ходіння босоніж. Із цього приводу він писав: „Якщо дитина влітку не ходить босоніж – ніякі купання і обтирання мокрим рушником не допоможуть” [4, с.111].

Виховуючись протягом літа у „Школі радості”, у теплі осінні, весняні та літні дні діти жодної хвилини не перебували в приміщенні. Щоденно малюнки долали відстань від 2–3 до 6 кілометрів. Такі переходи наповнювалися не лише фізичним навантаженням, але і розумовою діяльністю: діти описували явища природи, придумували вірші, казки, оповідання, розв'язували задачі.

Після таких походів у дітей з'являвся „вовчий апетит” і з часом вони стали брати з собою хліб, цибулю, воду, сіль і кілька сирих картоплин. Виявилось, що спечена на вогнищі картопля після 2-3-кілометрового пішохідного переходу – найсмачніша у світі їжа.

Еліксиром здоров'я є повітря, насичене фітонцидами злакових рослин: пшениці, жита, ячменю, гречки, а також лугових трав. В.О.Сухомлинський часто водив дітей у поле, на луки, щоб діти дихали насиченим ароматом цілющим повітрям. Батькам радив під вікнами дитячої спальні посадити горіх. Там, де є горіх, немає комарів. Він подбав і про те, щоб у кожній сім'ї на подвір'ї був літній душ.

Особливу увагу у своїй педагогічній діяльності Василь Олександрович приділяв дітям, схильним до неврозів. Педагоги його школи намагалися знати, що відбувається в душі кожної дитини, – щоб не допустити жодного болючого дотику до вразливого серця дитини. У школі періодично проводилися „психологічні семінари”, на яких обговорювалися питання духовного стану тієї чи іншої дитини.

Глибоко вивчивши та проаналізувавши праці видатного педагога про фізичне виховання та зміцнення здоров'я дітей, правомірно зробити висновок, що всі ці проблеми є „вічнозеленими”. Адже на сьогодні в Україні прийнято близько десяти державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя дітей і молоді. Особлива увага цьому питанню приділена в Указі Президента України від 15.03.2002 року № 258/2002 „Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя”.

Виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої цінності, формування гігієнічних навичок та засад здорового способу життя, зміцнення фізичного і психічного здоров'я є одним із пріоритетів національної освіти. Цю споруду можна зводити на міцному фундаменті, який заклав відомий вітчизняний педагог-мислитель В.О.Сухомлинський.

На разі можна назвати низку дошкільних та загальноосвітніх закладів, у педагогічному процесі яких провідним напрямом є піклування про фізичне, соціальне і психічне здоров'я дітей, пропаганда здорового способу життя, прилучення дітей до краси і гармонії рухів, виховання потреби в щоденних заняттях фізичними вправами.

Нова методологія освіти утверджує пріоритетність оздоровчих функцій навчальних закладів різного рівня за принципом – „здоров'я через освіту”. Василь Олександрович теоретично осмислив і практично реалізував ефективну модель організації здоров'язберігаючого, здоров'язрозвиваючого середовища. За своєю суттю вся педагогіка В.Сухомлинського – це своєрідна „лікувально-профілактична педагогіка”. На багато років він випередив сучасне визнання турботи про фізичне, психічне, соціальне здоров'я та його залежність від духовного життя людини.

Кожен справжній педагог переймається великою гордістю і радістю від того, що він має можливість вчитися у великого українського Педагога.

Висновки... На наш погляд, педагогічні трактати В.О.Сухомлинського про значення здоров'я для різнобічного розвитку і виховання особистості ще багато тисячоліть хвилюватимуть уми і серця Справжніх Педагогів, надихатимуть їх на творчість, на формування особистості, яка має міцне фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я. Усі, хто виховує дітей, мають носити в своєму серці поради Василя Сухомлинського, керуватися ними в житті.

Нехай же кожен педагог світу пам'ятає заповіт В.О.Сухомлинського: „Турбота про здоров'я – найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили” [4, с.103].

Список використаних джерел та літератури:

1. Моторний М. На зарядку шикуйся / М. Моторний // Сільські вісті. – 2010. – 29 жовтня. – С. 5.
2. Сухомлинський В. О. Піклування про здоров'я молодого покоління, фізичне виховання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 193–196.
3. Сухомлинський В. О. Ми живемо в Саду здоров'я / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 94.
4. Сухомлинський В. О. Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 103–111.
5. Сухомлинський В. О. Здоров'я і духовне життя школярів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 125–129.
6. Сухомлинський В. О. Санітарно-гігієнічні вимоги до зовнішніх умов життя і до режиму праці та відпочинку школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 129–137.
7. Сухомлинський В. О. Праця як засіб зміцнення здоров'я / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 137–140.

Анотація

Е.В.Полищук

Здоровье – самая важная ценность человека и общества

В статье раскрываются взгляды В.А.Сухомлинского на источники и пути формирования у детей крепкого здоровья.

Ключевые слова: здоровье, источник здоровья, воспитание личности.

Summary

O.V.Polishchuk

Health – the Most Important Value of a Man and Society

This article is devoted to Sukhomlyns'kyi's views to the sources and ways of providing children with good health.

Key words: health, source of health, education of personality.

Дата надходження статті: „31” серпня 2011 р.

До проблеми правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів

У статті автором розглянуто теоретичний аспект правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів. Висвітлено психологічні особливості молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Розкрито специфіку правового виховання учнів 5-6 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Ключові слова: *правове виховання, правова вихованість, загальноосвітня школа-інтернат, молодші підлітки, учні 5-6 класів школи-інтернату.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Соціально-економічні трансформації суспільства сучасної України, завдання побудови демократичної правової держави та формування громадянського суспільства актуалізують проблеми виховання компетентної, самостійної, соціально активної і відповідальної особистості.

У цьому контексті значущості набуває правове виховання підростаючого покоління, формування його правової вихованості. Адже через необізнаність у правових питаннях значною мірою знижується можливість реалізації особистістю своїх прав та обов'язків, попереджувальна сила законів.

Особливої уваги потребують вихованці шкіл-інтернатів. Нестійкість їхнього психічного розвитку, невеликий обсяг поверхових, безсистемно засвоєних, розрізнених моральних норм негативно впливає на їхню поведінку, ставлення до себе, оточуючих.

Аналіз досліджень і публікацій... Основні положення та ідеї правового виховання висвітлюються у багатьох наукових працях філософів (А.Васильєва, Є.Темнова, В.Чефранова, В.Рибнікова, Г.Іпполітова, М.Хачатуряна та ін.), юристів (Г.Міньковського, В.Кудрявцева, В.Лапаєвої, В.Головченка, М.Костицького та ін.), соціологів (В.Котюка, В. Щегорцова), педагогів (Н.Агаркової, В.Загревої, І.Запорожана, В.Юви, Л.Кузьменко, О.Наровлянського, О.Пометун, В.Оржеховської, М.Подберезького, Л.Соколова, Л.Твердохліб, О.Тиховської, Н.Ткачової, І.Усенка та В.Ваксмана, М.Фіцули, О.Шевчук та ін.), психологів (М.Аралової, В.Вінс, С.Воронової, Я.Гошовського та ін.). Але до тепер проблема правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів досліджена недостатньо.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення деяких аспектів правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів.

Виклад основного матеріалу... Правове виховання являє собою складову правової соціалізації особистості, сприйняття нею вимог права, його регулятивної функції. У широкому розумінні цей процес є наслідком впливу на людину багатьох чинників соціально-економічного укладу життя, політичного режиму, внутрішньої політики, ідеологічних норм законодавства та юридичної практики, моральної атмосфери, традицій суспільства, а також загальної освіти та юридичного навчання.

Правове виховання у вузькому значенні – це різновид соціальної діяльності з надання громадянам правового та педагогічного захисту (допомоги) громадськими та благодійними організаціями, правоохоронними органами, батьками щодо з'ясування прав та обов'язків, можливості реалізації їх у різних сферах життя; юридична, педагогічна та психологічна допомога; інша цілеспрямована діяльність, яка має на меті формування у громадян правових ідей, уявлень, традицій; правових оцінок, моделей і зразків норм поведінки [1, с.120–121].

Значення права полягає в тому, пише І.Льїн, що воно є могутнім засобом виховання людей для життя у суспільстві. Правові норми і слухняне виконання їх повинні навчити людину зважати на існування інших людей і їхні інтереси. Кожна людина має навчитися доброю волею обмежувати свої домагання, адже інші також мають право на повновартісне життя. Через обмеження свободи кожного право забезпечує йому вільне і спокійне користування своїми правами, тобто гарантує йому свободу волевиявлення всередині правових меж. Право сприяє тому, щоб порядок, заснований на свободі, запанував у суспільстві людей [3, с.96].

Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський звертав увагу на те, що „правове виховання, запобігання правопорушенням і злочинам – одна з найгостріших соціальних проблем суспільства. Треба вести спеціальну виховну роботу, розраховану спеціально на те, щоб не було в нашому суспільстві злочинців і правопорушників” [7, с.323]. Наразі зазначав, що боротьба з проявами протиправних дій вихованців має бути насамперед боротьбою за духовне багатство людини, за її світогляд, переконання [7, с.46].

У педагогічній науковій літературі правове виховання дітей визначається як:

– система діяльності державних, навчальних та громадських закладів, що включає суб'єкти та об'єкти, мету, завдання, принципи, напрями, форми, методи виховного впливу і спрямована на формування високого рівня правової культури і правосвідомості особистості [4, с.14];

– виховна діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів спрямована на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки школярів [9, с.265];

– цілеспрямований і керований процес, який передбачає ознайомлення вихованця з правовими знаннями, перетворення цих знань в особистісні переконання людини та формування на цій основі відповідального ставлення до власних вчинків, до поведінки в цілому; цілеспрямована організація діяльності та спілкування особистості з метою формування правосвідомості та правової поведінки [8, с.101];

– планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних правових установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її особистісного розвитку, підготовки до суспільного життя та активної життєдіяльності [2].

Дослідники зауважують, що правове виховання, порівняно з іншими складниками виховання, має свою специфіку, яка визначається передусім соціально-правовим статусом учнівської молоді в суспільстві. Школярі матеріально залежать від батьків чи опікунів. Їхню самостійність й активність коригують педагогічний і шкільний колективи, їм бракує правових знань і досвіду правових відносин, вони мають засвоювати правові закони, які регулюють їхнє життя і діяльність як неповнолітніх, і правові норми, якими їм доведеться керуватися в майбутньому [9, с.266].

Правове виховання учнів 5–6 класів школи-інтернату ми розглядаємо як процес створення, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, необхідних умов для систематизованого, цілеспрямованого розвитку особистості, зорієнтованого на правову освіченість, усвідомлення правової позиції як потреби правомірної поведінки, оволодіння вміннями користуватися правовими знаннями.

Для виховання гуманної особистості потрібно допомогти вихованцеві усвідомити свої права і обов'язки, користуватися ними, дотримуватися їх, адекватно ставитися до вимог суспільства, проектувати свою поведінку в узвичаєних правових нормах, передбачати наслідки своїх дій, успішно соціалізуватися у суспільстві.

З вищезазначеного випливає, що правове виховання учнів зумовлюється теоретичними і практичними потребами як суспільства, так і особистості. На складність процесу правового виховання впливають різні чинники, зокрема вікові особливості дитини. Це спонукає до поглибленого вивчення специфіки розвитку учнів 5–6 класів у закладах інтернатного типу.

На думку психологів, змін, які відбуваються в підлітковому періоді, поступово зазнають чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя й самосвідомість. У кожній сфері формуються свої психосоціальні новоутворення, які відображають зміст цього періоду розвитку. Зокрема:

1. У ранньому підлітковому віці організм дитини інтенсивно розвивається й змінюється. Це зумовлює необхідність реконструкції тілесного образу „Я” та формування чоловічої або жіночої „родової” ідентичності. Негативний образ свого тіла, на думку Г.Крайга та Д.Бокума, є чинником ризику, що може призвести до депресії і порушень харчування.

Зміни в організмі спричиняють підвищення загальної та інтелектуальної активності підлітків. Часто найбільш поширеною формою прояву активності стає негативізм, який виявляється у прагненні протистояти будь-яким пропозиціям, судженням, почуттям тих, на кого спрямоване відчуження. Як відзначає В.Мухіна, негативізм є не тільки механізмом відчуження, а й „початком активного пошуку підлітком власної унікальної сутності, власного „Я” [5, с.346].

2. Розвиток інтелектуальної сфери підлітка характеризується якісними й кількісними змінами, які зумовлюють появу нових способів пізнання світу. В розвитку когнітивних здібностей можна виокремити два напрями: розвиток здібності до абстрактного мислення і розширення часової перспективи.

За концепцією Ж.Піаже, вік від 11 до 15 років є періодом формування гіпотетико-дедуктивного виду мислення, завдяки якому підліток спроможний абстрагувати поняття від дійсності, формулювати й перебирати альтернативні гіпотези й робити власну думку предметом самоаналізу. З 11–12 років у підлітків активно формується здібність міркувати, не зв'язуючи себе з конкретною ситуацією, орієнтуватися лише на загальні посилання незалежно від інформації, що була сприйнята у конкретних обставинах. Тобто „підліток може діяти відповідно до логіки міркування” [5, с.389].

У цей період значно збільшується обсяг уваги, здібність протягом тривалого часу зберігати її інтенсивність і фокусувати свідомість то на одному предметі, то на іншому. Разом з тим характер уваги стає вибірковішим, він більшою мірою залежить від спрямованості інтересів, цілей діяльності. Як відзначав Л.Виготський, розвиток поняттєвого мислення спричинює перебудову („інтелектуалізацію”) всіх елементарних пізнавальних функцій: сприйняття стає осмисленим, увага – довільною, основу запам'ятовування починають складати значеннєві зв'язки тощо.

Однак говорити про довільний характер поведінкових актів можна лише тоді, коли в дитини розвинеться здатність самостійно визначати цілі та завдання дій, знаходити для цього відповідні засоби. Тож у школярів повинні бути розвинені розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація та ін.), сформовані навички аналізу проблемних ситуацій, критерії оцінювання способів виконання завдань, вміння здійснювати самоконтроль та регуляцію власної інтелектуальної діяльності.

У підлітковому віці, за даними Л.Регуш, якісно вдосконалюються здібності прогнозувати під час планування дій за жорсткого підпорядкування планів загальній меті, а також змінюється характер процесу висування і перевірки гіпотез. Підлітки 10–12 років можуть висувати й перевіряти одиничні (конкретні) гіпотези, однак їм ще важко обґрунтовувати свої припущення, формулювати загальні стратегії вирішення завдань.

3. Підлітковий період характеризується важливими змінами в соціальних відносинах і соціалізації, оскільки переважний вплив родини поступово замінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки й отримання певного статусу. Головним мотивом поведінки молодших підлітків у школі є, на думку Л.Божович, прагнення утвердитися у колі товаришів, у колективі однолітків. Для отримання певного статусу в групі підліткам треба налагодити відносини конкуренції і співробітництва з партнерами обох статей. Успішне формування системи соціальних відносин залежить не тільки від рівня розвитку комунікативних навичок, а й від ступеня соціальної зрілості особистості.

У підлітковому періоді соціальне пізнання стає важливою детермінантою поведінки дітей. Саме в цьому віці діти мають навчитися самостійно вирішувати складні ситуації у дружніх відносинах і розбиратися в питаннях справедливості, дотримуватися соціальних норм, звичаїв й умовностей, поважати авторитети й моральний закон. В.Мухіна визначає ранній підлітковий період як етап розвитку, що має високу сензитивність до спілкування та взаємодії із системою прав й обов'язків. Підлітки схильні до розвитку власного почуття відповідальності за себе й інших, самостійного здійснення вибору в повсякденному житті й в екстремальних ситуаціях. „Підліток є здатним зрозуміти й сприйняти значення вибору як елемента сучасної культури, коли він сам вільно й відповідально робить цей вибір” [5, с.418].

4. Перебудова самосвідомості, на думку І.Кона, пов'язана не стільки з розумовим розвитком підлітка, скільки з появою в його світосприйманні нових питань про себе та нових поглядів на причини, наслідки, форми власної поведінки.

Більшість хлопців та дівчат 10–12 років перебувають у статусі дифузії або мораторію. Підлітки в статусі мораторію заклопотані „пошуком самих себе”, вони знаходяться на етапі ухвалення рішень щодо вибору професії, релігійних або етичних цінностей, політичних поглядів, переконань.

У дифузійному статусі найчастіше перебувають молодші підлітки, які опинилися у стані відчуження чи нехтування батьками або іншими значимими дорослими. Вони просто уникають зіткнення із проблемою самовизначення. Деякі з них зосереджені на тимчасовому задоволенні своїх потреб і бажань; інші експериментують з різними настановами й видами поведінки, не маючи конкретних планів і цілей.

У дітей 10–11-літнього віку, як зазначає І.Бех, переважає фізична агресивність, причому вербальна агресивність і негативізм перебувають, по суті, на одному ступені розвитку. Загалом упродовж підліткового періоду спостерігається чітко виражена динаміка всіх форм агресивності.

У своєму дослідженні І.Сологуб наголошує, що у молодших підлітків проявляється тенденція до дорослості і самостійності. Цьому сприяють такі чинники, як початок статевого дозрівання, фізичний розвиток, корінні зміни у мисленні, посилення уваги до свого „Я”, що стає імпульсом до інтенсивного розвитку самосвідомості. Але через недостатність у молодших підлітків життєвого досвіду й адекватних засобів, обирання недосяжних моральних цілей вимагають допомоги з боку дорослих. У результаті вони намагаються самостійно осмислювати сутність норм людських взаємин, усвідомлювати необхідність їх дотримання для утвердження себе серед ровесників та дорослих. У молодших підлітків активно формуються духовні потреби, посилюється і незалежна активна діяльність з усвідомлення власних потреб та особистісного ставлення до життєвих питань, проблем і явищ. Характерним для цього вікового періоду є підвищений інтерес до своєї особистості, потреба в усвідомленні й оцінці індивідуальних якостей.

Спілкування молодших підлітків з ровесниками наповнене новим змістом: моральної рівності, на відміну від „моралі слухняності”, наявності у взаєминах підлітка зі старшими.

Десяти-дванадцятирічним підліткам властива певна невідповідність між реальним та ідеальним образом себе (ідеального „Я”), що сприяє прогресу в мисленні: воно стає критичнішим стосовно себе, тобто, саме в цей час підліток починає орієнтуватися на самооцінку. Виникає бажання зрозуміти, хто він, критично оцінити себе та інших. Підліток прагне дізнатися думки інших людей про себе, йому потрібно доповнити, уточнити або змінити те, ким він є насправді. У цей період розвивається здібність

пов'язувати критичні роздуми про себе із спостереженням навколишнього світу, зароджуються перші сумніви. Молодший підліток наче перевіряє себе, щоб навчитися краще реалізувати свою індивідуальність у взаєминах із товаришами чи групами ровесників, у гіршому випадку – із компанією підлітків, інтереси яких не схвалюються суспільством.

Підліток у цьому віці інакше ставиться до себе й інших людей, коригує свою поведінку. Молодший підліток, аналізуючи й оцінюючи свої вчинки, постійно порівнює їх з вчинками оточуючих, передусім своїх товаришів. У цьому віці дитина реально вступає в значно розширені суспільні відносини, нові форми взаємозв'язків, взаємодій.

У сучасних умовах, зазначає Л.Кузьменко, до інтернатних закладів нашої країни діти потрапляють за різних обставин і причин. Частина цих дітей від народження виховуються у суспільних закладах і значна обмеженість навколишнього предметного і соціального середовища призводить до збіднілості конкретно-чуттєвого, негативного соціального досвіду дітей, їх психічної депривації, соціальної тривожності.

Діти-сироти, які потрапили до закладів цього типу із сімей внаслідок загибелі батьків, складають незначну частину, однак проблеми їхньої соціально-педагогічної реабілітації ускладнені через психологічну травму.

Серед учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, переважають так звані „соціальні сироти”, батьки яких залежні від алкоголю, наркотиків, а також злочинці, які позбавлені батьківських прав або відбувають покарання у в'язниці.

До шкіл-інтернатів цього типу останнім часом потрапляють неповнолітні діти, які стали жертвами психологічного, фізичного, сексуального насильства. Вони належать до тієї категорії дітей, для яких перебування в школі-інтернаті є єдиною можливістю вижити, навчатися, скористатися перспективами облаштування своєї долі. Тобто, їх об'єднує позитивне ставлення до перебування в школі-інтернаті.

Другу групу вихованців шкіл-інтернатів складають неповнолітні, які сенс життя вбачають у розвагах, алкоголі, палінні цигарок, виявляють схильність до токсикоманії. Залежно від строку перебування на вулиці, ціннісних настановлень, сформованих стереотипів поведінки, ставлення до перебування в інтернатному закладі, одних можна віднести до пасивно-негативного, інших – до активно-негативного типу. Останніх важко відмовити від втеч з інтернату, оскільки, за їхніми словами, жебракуванням вони забезпечують собі краще, ніж у школі-інтернаті харчування, мають свободу дій, яка тлумачиться ними як можливість курити, вживати алкогольні напої, красти тощо.

Окрему групу складають діти, схильні до дромоманії, тобто мають пристрасть до бродяжництва. Вони втікають навіть із найбільш благополучних закладів освіти, із гарних сімей. Спосіб життя, який вони обирають, це подорожі, ночівлі у підвалах чи на горищах; засоби для існування добувають крадіжками та жебракуванням. Тип ставлення цих дітей до перебування в інтернатному закладі, завдань соціально-педагогічної реабілітації – активно-негативний.

Діти, яких можна віднести до цих трьох груп, потрапляючи до закладів інтернатного типу, несуть з собою не лише свій негативний соціальний досвід, але й досвід того мікросоціуму, в якому вони перебували. Неблагополучне оточення сформувало у цих дітей своєрідні, спотворені цінності, порушило базову довіру до світу, уявлення про морально-правові норми поведінки. Доброта, доброзичливість сприймаються в такому середовищі як свідчення слабкості, чесність вважається безглуздом, довіра до людей сприймається як втрата пильності, груба фізична сила є найвищим авторитетом. Ці та інші морально-правові відхилення призводять до відкритого чи прихованого спротиву дітей виховним впливам, їх некерованості та свавілля, скептичного ставлення вихованців до морально-правових ідеалів, правового нігілізму. Як правило, їх вибір способу життя усвідомлений і своєрідно вмотивований, часто наявна стійка внутрішня орієнтація на злочинний спосіб задоволення потреб, а механізми соціального контролю, зовнішні норми регуляції поведінки на них не діють. Порушення рівноваги між різними видами потреб, їх деформованість ведуть до девіантної та делінквентної поведінки таких підлітків, процесів саморуйнування особистості, коли поведінка дитини шкодить її здоров'ю, розвиткові, життю [6, с.38–39].

Головною причиною негативних тенденцій у поведінці підлітка є невідповідність умов виховання у дитячих закладах закритого типу його потребам. Ці умови передбачають обмеження суб'єктивного простору та вибору засобів комунікації, стандартизацію часового режиму, часто вимушену групову ідентифікацію.

Створення атмосфери довіри й невимушеного спілкування дало нам змогу з'ясувати, що молодші підлітки найчастіше для самовиправдання після порушення ними правових норм використовують:

1. Моральне виправдання. При моральному виправданні неприпустима (за інших обставин) форма поведінки стає засобом досягнення високих цілей, тому дитина дає змогу його використовувати. Наприклад: „Він украв у товариша гроші, щоб купити їжу для бездомного собаки”.

2. Підміна понять. Позначаючи негожу дію іншими словами (наприклад: „Це – гра; ми тільки поговорили”), молодші підлітки вчиняють незаконні дії і при цьому не відчують докорів сумління, не

усвідомлюють наслідків. Коли дії неагресивних підлітків називають грою, то почасти їхній поведінці властиві ознаки агресії стосовно іншої людини.

3. Вигідне порівняння. Вчинки, про які вони шкодують, на тлі ще жахливіших дій виглядають необразливими внаслідок вигідного порівняння (наприклад: „Звісно, я це зробив, але подивіться, що накоїв він”).

4. Перекладання відповідальності. Деякі молодші підлітки схильні до перекладання відповідальності. Вони можуть спокійно поступитися своїми моральними принципами, якщо авторитетніші особистості схвалюють їхню позицію і беруть на себе відповідальність за наслідки (наприклад: „Я зробив це, тому що мені наказав той-то”).

5. Розподіл відповідальності. За ухвалення групового рішення з'являється феномен „дифузії відповідальності”: присутність інших людей призводить до зниження у суб'єкта почуття відповідальності, яке розподіляється між усіма учасниками події. Це спричинює до зростання рівня ризику в поведінці молодших підлітків.

6. Ігнорування або перекручування наслідків. Молодші підлітки менше відчують пригнічення, незадоволення власними діями, коли нехтують негативні наслідки своєї поведінки, не звертають увагу на шкоду, яку завдали тим, хто поруч (наприклад: „Я лише штовхнув його, а він невдало впав”).

7. Дегуманізація. Знецінювання іншої людини підвищує ступінь припустимої жорстокості без ризику самозвинувачення. Молодші підлітки, зазвичай, не відчують докорів сумління, коли жорстоко поводяться з індивідом, до якого ставляться, як до неповноцінної людини (наприклад: „Чому б не вдарити його, адже він є відмінником, улюбленцем учителів”).

8. Приписування провини. Молодші підлітки здатні розтлумачити зовнішність, манеру поведінки чи слова своєї жертви таким чином, що це дасть їм (суб'єктам насильства) змогу виправдати свої негожі дії, які буцімто були спровоковані самою жертвою. Наразі об'єкт насильства стає відповідальним за вчинювані дії стосовно нього.

Аналіз наукової літератури, педагогічні спостереження, бесіди з педагогами-практиками й учнями 5–6 класів шкіл-інтернатів свідчать про те, що становлення молодших підлітків у цих закладах має певні особливості. Так, невпевненість дітей у власних силах, недовірливість щодо цінності своєї особистості для інших, обмеженість можливостей для реалізації своїх потреб не сприяють усвідомленню ними потреби свого розвитку, повновартісному визнанню дорослими їхніх прав і свобод та прагнення до самостійності, самоутвердження. Учні 5–6 класів шкіл-інтернатів властивий нестабільний характер функціонування системи уявлень про себе, цінностей і мотивів, вони часто і без достатніх причин змінюють життєві плани, перебудовують системи оцінок себе й інших людей, змінюють інтереси і захоплення.

Специфічними особливостями розвитку молодших підлітків у закладах інтернатного типу є їхня депривація, соціально-психологічна дезадаптованість, тривожність, деструктивна агресія, недовіра до інших.

Висновки... Отже, правове виховання як важливий напрям загальної системи виховання у школах-інтернатах має різносторонній соціально детермінований зміст, високу педагогічну цінність і актуальність, що створюють реальну можливість використання у навчально-виховному процесі широкої палітри засобів впливу на інтелектуальну, емоційну і вольову сферу особистості, що робить правове виховання незамінним елементом цілісного процесу всебічного розвитку школяра, його загальної культури.

Тому у процесі правового виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів слід опиратися на реальний рівень їхньої правосвідомості і поведінки, враховувати відмінності в інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах, особливості психічного й фізичного розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів. Подальшого вивчення, зокрема, потребують дослідження специфіки правового виховання молодших підлітків у інтернатних закладах нового типу, підготовка майбутніх учителів до правового виховання дітей у закладах інтернатного типу тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Головченко В. В. Юридична термінологія : Довідник / В. В. Головченко, В. С. Ковальський – К. : Юрінком Інтер, 1998. – 127 с.
2. Загрева В. Я. Правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Загрева Валентина Ярославівна. – К., 2002. – 216 с.
3. Ильин И. А. Общее учение о праве и государстве (фрагменты) / И. А. Ильин // Правоведение. – 1992. – № 3. – С. 93–99.
4. Криштак І. В. Організація правового виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. В. Криштак. – Х., 2008. – 21 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : [учебник для студ. вузов] / В. С. Мухина – 6-е изд., стереотип. – М. : “Академия”, 2000. – 456 с.

6. Науково-педагогічні основи соціально-педагогічної реабілітації вихованців інтернатних закладів : наук.-метод. посіб. / Керівник авторського колективу Л. В. Канішевська – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2004 – 102 с.

7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину : Вибр. тв. у 5-ти томах / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976. – Т 2. – 670 с.

8. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Твердохліб Лариса Валеріївна. – Луганськ, 1999. – 243 с.

9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула – [2-е вид., випр., доп.]. – К. : Академвидав, 2005. – 560 с.

Анотація

Е.В.Полищук

К проблеме правового воспитания учеников 5-6 классов школ-интернатов

В статье автором рассмотрен теоретический аспект правового воспитания учеников 5-6 классов школ-интернатов. Отражены психологические особенности младших подростков общеобразовательных школ-интернатов. Раскрыта специфика правового воспитания учеников 5-6 классов общеобразовательных школ-интернатов.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая воспитанность, общеобразовательная школа-интернат, младшие подростки, ученики 5-6 классов школы-интерната.

Summary

O.V.Polishchuk

To the Problem of Law Upbringing of Pupils of 5-6 Forms of Boarding Schools

The author of the article studies theoretical aspect of law upbringing of pupils of 5-6 forms of boarding schools. Psychological peculiarities of junior teenagers of general educational boarding schools are elucidated. The specificity of law upbringing of pupils of 5-6 forms of general educational boarding schools is revealed.

Key words: law upbringing, law good breeding, general educational boarding school, junior teenagers, pupils of 5-6 forms of boarding school.

Дата надходження статті: „28” лютого 2012 р.

УДК 378.1.011.31

С.Б.ПОНОМАРЕВСЬКИЙ,

*кандидат філологічних наук, доцент, докторант
(м.Київ)*

Національні цінності та формування їх засобами освіти в умовах українського закордоння

У статті проаналізовано специфіку сучасної системи українських національних цінностей в умовах українського закордоння.

Ключові слова: освіта, ціннісний, національний, полікультурний.

Постановка проблеми в загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій... Радикальні суспільні зміни, які відбуваються на початку ХХІ століття, зумовлюють докорінні переінакшення, модифікації, новації у системі базових цінностей та їх ієрархії, перегляд уявлень про те, що є цінним, а що таку цінність втратило і не виступає актуальним. У цих умовах абсолютно логічною є реакція педагогічних кіл, спрямована на заміщення засобами освіти застарілої ціннісної парадигми новим, осучасненим вартісним наповненням.

Пошук нової системи ціннісних орієнтацій – актуальна проблема як для освітньо-педагогічного контексту в Україні, так і на рівні закордонної української освіти. Порівняно з метрополією, українська ціннісна система, яка складається за межами батьківщини, ситуативно ускладнена дією багатьох місцевих чинників, здатних суттєво впливати на неї у залежності від особливостей країни та регіону проживання закордонних українців і, разом з цим, набуває деяких специфічних, лише їй притаманних рис. Зокрема, вона змушена активно адаптуватися до різномірних умов під впливом невідвортної дії компонентів чужого культурного і освітнього просторів. Крім того, на формування українського освітнього середовища та його ціннісних орієнтацій за кордоном важливий офіційний вплив завжди здійснювався з боку відповідних держав-донорів та їх суспільств. Гнучкість організаційної тактики українських громад, об'єднань, асоціацій, шкіл, освітніх союзів і спілок, окремих діячів педагогічної царини, вміння оминати бюрократичні обмеження і знаходити підтримку серед представників чужого освітнього простору, нестримне бажання відстоювати власні національні та освітні інтереси шляхом впливу на державних чиновників, на регіональні та центральні урядові інстанції – шлях, яким доводиться простувати українській закордонній освіті в усіх країнах компактного проживання наших

співвітчизників. Проблемі національних складових у системі ціннісних орієнтацій закордонних українців, важливості їх формування засобами освіти в умовах багатокультурного простору присвячено цю статтю.

У даному напрямку помітними постали наукові розвідки О.Алдакімової, Л.Божук, І.Васильєва, І.Іванцова, С.Карпенко, Л.Сорочук, але вони нечисленні й, як правило, торкаються кола аксіологічних і освітніх проблем українського закордоння досить побіжно.

Формулювання цілей статті.. Метою даної статті виступає вивчення тієї ролі, яку відіграють національні цінності у системі ціннісних орієнтацій української закордонної групи.

Виклад основного матеріалу... Система ціннісних орієнтацій на рівні освітнього простору закордонної української національної групи формується цілим рядом чинників, обумовлених світоглядними цінностями особистості, що, у свою чергу, здатні розвиватися на основі синтезу індивідуальних, інтернаціональних, регіональних, державних і загальнолюдських цінностей. Лише такий підхід уможливує творчу свободу особистості, прагнення жити у повазі і любові як до власної Вітчизни та народу, так і інших народів, репрезентуючи при цьому принципи демократії, гуманності і толерантності. Разом з тим, прагнучи до ствердження життя у рамках громадянського суспільства у країнах свого мешкання та втілюючи у життя націотворчі завдання, у закордонних українців виникає необхідність впровадження у зміст навчально-виховних процесів таких націоналізаційних ресурсів як „національний дух”, „національний інтерес”, „національне право”, „національна гідність”, „національна культура”, „національна школа”, які здатні посилювати дію принципів освітнього зростання, гуманізму, виживання серед інших народів, збереження національної ідентифікації, ментальності, мови, творення громадянської індивідуальності тощо. Показово, що у даному випадку ці тези цілком перегукуються з твердженнями багатьох європейських теоретиків і практиків педагогіки. Відомий німецький дидакт А.Дістервег, наприклад, неодноразово підкреслював, що любов до батьківщини, патріотизм перетворюються на безплідну ілюзію та утопічну мрію, якщо молодь не буде мати змоги вивчати свою етнічно рідну країну, її людей, історію, закони, мову, літературу.

Національні компоненти виступають невід'ємною частиною системи цінностей. Кожний народ створює свою специфічну (національну) систему цінностей, яка продукує провідні цілі, принципи, зацікавлення даного народу. Основна модель національних ціннісних орієнтацій укорінюється у нормах, звичаях, традиціях, суспільних спрямуваннях і виступає вагомим показником буття конкретного соціуму та його окремої особистості. Цінності відіграють надзвичайно важливу роль у процесах формування свідомості окремого представника народу (нації), виконуючи при цьому кілька засадничих функцій:

- ціннісні орієнтації дозволяють особистості посісти певну позицію у соціумі та у середовищі власної національної групи, набувати та відстоювати власну точку зору, давати оцінки тощо;
- цінності здатні мотивувати діяльність особистості та особливості її поведінки, оскільки орієнтація людини у суспільстві та прагнення її у бік досягнення певної мети співвідноситься з цінностями, які включені до структури особистості.

Крім значного впливу на формування особистості, національні цінності „у житті суспільства відіграють роль особливих інтегруючих, комунікативних засад, і, виступаючи у формі ціннісних настанов, соціально-політичних ідеалів, ідей, утворюють національно-ціннісне ядро національної самосвідомості. Національні цінності формуються у ході історичного розвитку нації, розвитку її матеріальної і духовної культури, у цілком визначеному економічному та геоелементальному середовищі під прямим та опосередкованим впливом існуючих політичних і економічних відносин і національних традицій”, – вважає вітчизняна дослідниця В.В.Карлова [4].

Система українських національних ціннісних орієнтацій, проте, вбачається у сучасності вельми розмаїтою, що приводить до значних складнощів її ідентифікації. Так, Г.Ситник, наприклад, виокремлює серед провідних національних цінностей державний суверенітет, територіальну цілісність, демократичні засади, працелюбство, духовність, сім'ю, рівноправність народів, готовність захищати батьківщину, соціальну справедливість, колективізм, матеріальні та духовні надбання, прагнення до миру, толерантності, доброзичливості [9, с.369]. С.М.Возняк основними цінностями українців називає національну державність, християнську віру та українську мову [1, с.27], а Ю.Сурмін – духовність, сімейні цінності, свободу, мир і злагоду, культурні надбання, патріотизм [10, с.91–92]. Широку парадигму українських національних цінностей пропонує П.Ситник, який переконаний, що до них перш за все належать: державна мова, історична пам'ять, народні традиції й звичаї, національна символіка, психологічні стереотипи суспільної поведінки, освіта і наука, світоглядні орієнтири та моральні норми, державотворча політична свідомість. Дані ціннісні компоненти, на його думку, формують національний суспільний ідеал, єдину національну ідею, загальноновизнану ідеологію державотворення, розвинену національну свідомість тощо [12, с.123].

Разом з тим, якою б широкою не була національна ціннісна парадигма, неодмінною умовою її стійкості та працездатності виступають моменти усвідомлення і підтримки таких цінностей більшістю

членів етнічного суспільства. Наприклад, успішну соціальну політику будують на основі пропагування національних цінностей і їх підтримки місцевим населенням сучасні Японія, Китай, Індія, Європейський Союз тощо. Останній, зокрема, серед головних пріоритетів проголошує захист таких традиційних європейських цінностей як прагнення до свободи, рівності, демократії, солідарності, що може досягатися тільки при повазі до національних засад кожного з народів, які сформували спільний європейський простір.

Щодо власне українських національних ціннісних орієнтацій, то вони сьогодні перебувають у стані пролонгованої зміни ціннісної системи. Ця тенденція спостерігається як в Україні, так і серед закордонного українства, насамперед російського, традиційно орієнтованого на стан материнської країни. Незважаючи на те, що з моменту появи суверенної Української держави минуло два десятиліття, і за цей час було зруйновано чимало ціннісних засад колишнього радянського суспільства, усе ж нової, чітко окресленої і самобутньої української системи цінностей поки що не з'явилося. Навпаки, спостерігаються тенденції до „падіння актуальних базових цінностей, незавершеності ціннісних норм і установок, відсутності ідеалів суспільного розвитку, наявності суперечностей і протиріч у національній самосвідомості суспільства”, – як вважає В.Карлова. Вона впевнена, що „сьогодні у суспільстві відсутній консенсус відносно фундаментальних національних цінностей, ідеалів і орієнтирів його розвитку, що породжує високу конфліктність та соціальну напругу. У масовій свідомості існує значний ціннісний розкол, який виявляється в зовнішньополітичних орієнтаціях різних суспільних груп (у які союзи вступати і куди йти, хто стратегічні партнери, а хто вороги), у духовно-культурній сфері, повсякденному житті, дотриманні норм демократії, моралі тощо. Відмінні духовно-ціннісні орієнтації окремих частин населення України обумовлюються її історичним минулим... У масовій свідомості українського суспільства значною мірою диференційовані такі ціннісні пріоритети як державна незалежність, демократія, форми державного устрою та територіальної організації, спільне історичне минуле, державна мова, національна безпека” [4].

Закономірним результатом постає факт паралельного функціонування в українському середовищі кількох ціннісних систем: авторитарної та демократичної, відповідних двом різним освітнім парадигмам, а також значної кількості часто суперечливих ціннісних настанов, котрі у цілому свідчать про синтез різнорідних орієнтирів і загалом стримують процеси формування сучасного об'єднаного ціннісного національного контексту. У той же час існує нагальна потреба у віднаходженні такої системи національних цінностей, які були б сприйняті та підтримані більшістю українського етносу, у тому числі і представниками українського закордоння.

Універсальна сучасна українська ціннісна система може бути окресленою навколо традиційних національних пріоритетів, що формують основи українського менталітету, якими виступають патріотизм, прагнення до злагоди, добробуту, сумлінної результативної праці, національна гідність, міжнаціональна толерантність, родинність, гостинність, обрядовість, духовність, релігійна та національна терпимість, свободолобство та інші, а також долученням тих ціннісних настанов, які продиктовані особливостями життя сучасного глобалізованого світу, що будується з урахуванням загальноприйнятих демократичних цінностей – соціальної єдності та стабільності, безпеки та добробуту, пріоритетів громадянських прав і свобод, рівності та людської гідності, потягу до інтеграційних процесів, розвитку мовної та освітньої сфер.

У центрах українського зарубіжжя західного напрямку симбіоз демократичних і традиційних національних цінностей практикується давно і доволі успішно. Повноцінно засвоюючи цінності „західного світу”, українцям, що постійно мешкають у країнах Європейського Союзу, США, Канаді, Австралії, вдається продуктивно оберігати такі важливі національні ціннісні основи як мову, історичну пам'ять, традиції та обряди, релігійні ознаки, етнічну самосвідомість, головні ментальні засади. З поглибленням демократичних процесів у культурному просторі сходу (Росія та інші держави) дана формула, без сумніву, постане єдиним правильним напрямом у пошуках дієвої системи ціннісних орієнтацій як титульних етносів цих країн, так і національних груп, які перебувають у їх складі, у тому числі й українців.

Запропонувати особистості систему національних цінностей та підготувати до їх сприйняття – функція національної освіти та школи. Національна освіта здатна не лише підтримувати процеси опанування ціннісних орієнтацій, але і гарантувати їх збагачення та розвиток через залучення учнівських та учительських ініціатив.

Проблемою ролі національної освіти у процесах формування етнічної особистості цікавилися чи не усі видатні українські культурні діячі. Так, М.Грушевський щодо всебічного розвитку особистості підкреслював важливість дотримання принципів народності, природовідповідності, родинного виховання, етнопедагогіки, які безпосередньо пов'язують людину з рідною мовою, історією, працею [2, с.44]. Д. Антонович писав про необхідність шкільного вивчення того, що „українці зробили для культури вселюдської та яка вага їхньої власної культури” [6, с.21]. С.Русова твердила, що підвалинами націоналізації освіти та школи бувають завжди два джерела: націоналізація

педагогічних засобів виховання і навчання. Педагогічно правильно сформована національна школа „ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітнього шовінізму, ані до людожерства. Вона викликає свідоме ставлення і до своїх людей, і до чужих. Національна школа виховує свідомих громадян-борців за долю свого рідного краю...І доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації” [7, с.197]. На різних аспектах цієї ж проблеми наголошували К.Ушинський, Ю.Липа, І.Огієнко, С.Сірополок, В.Кубійович, О.Сухомлинська та інші, звертаючись до національних ціннісних надбань, висловлюваних засобами освіти.

Сучасна українська нація вступила в епоху постіндустріального та інформаційного суспільства, яке висуває у XXI столітті нові тези, які не можуть не відбиватися на стані розвитку освіти, що потребує суттєвого оновлення і реформування останньої, у тому числі і щодо змісту та структури національної освіти та виховання. Так, сьогодні відбувається переорієнтація на тип гуманістично-інноваційної освіти, конкурентоспроможної в європейському та світовому освітніх просторах, практикується така модель виховання молоді, яка покликана підготувати особистість, що виявиться здатною здійснити особистий світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички, які легко трансформуються у життєві компетентності. Поступово енциклопедичний підхід до навчання молоді переходить у компетентнісний. За сучасним розумінням, зміст освіти – це не тільки сукупність навчальної інформації. Він пов'язаний з тими особистісними і професійними ознаками людини, які повинні сформуватися у неї внаслідок набуття конкретного досвіду. На розвиток сучасної освіти суттєво впливають суспільні інтеграційні процеси, особливо такі напрямки розвитку суспільства як глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного середовища. Важливим чинником, який переформатує зміст освіти, виступає також розширення кордонів і поглиблення тих практичних можливостей, які відкриваються перед сучасною молоддю, що, у свою чергу, у рамках міграцій спонукає до численних адаптацій у зв'язку з моментами навчання та отримання роботи. Сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, націй, а міжнародному рівні, коли пріоритети освіти виступають стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. У зв'язку з цим Президент НАПН України В.Г.Кремень недвозначно підкреслює: „Сьогодні суспільство, і не тільки українське, а й сучасна цивілізація в цілому, висувають до людини низку відносно нових вимог. І освіта як сфера, яка забезпечує, перш за все, розвиток людини, розвиток особистості, повинна сформувати людину, яка б адекватна була цим новим вимогам, аби ця людина була успішною, конкурентоспроможною у житті... Створення якісної освіти полягає у тому, що школа, освіта, суспільство повинні готувати глобалістську людину, тобто людину, здатну жити в глобальному просторі. Сьогодні це стає все більше й більше необхідним, і тут завдань дуже багато, починаючи зі світоглядної підготовки дитини, яка б розуміла, в якому світі вона живе – в глобальному світі, в глобальних контактах, – і закінчуючи мовною підготовкою дитини” [5, с.3].

Справді, сьогодні усе більше з долученням до Болонського процесу ми говоримо про глобалізацію українського суспільства та входження в європейський культурний і освітній простір. Однак процеси глобалізації не забезпечують бажаної уваги до розвитку етнічних і національних особливостей народу а, навпаки, стримують всебічний розвиток етнічного і національного у кожній культурі. Разом з тим, спостерігається й інша тенденція: науковці, аналізуючи перспективи розвитку світових цивілізацій, прогнозують у XXI столітті посилення інтересу до етносів та їхніх культур, поворот у постіндустріальному та інформаційному суспільстві до людинознавчого аспекту пізнання світу. Наприклад, Л.Токар помічає, що в умовах глобалізаційної активізації в багатьох національних державах починає діяти тенденція, спрямована на захист свого етнокультурного і мовного простору [11, с.3]. Цю думку підтримує і теоретик педагогіки О.Савченко, зазначаючи, що в умовах започаткування нових освітніх цінностей і технологій ми повинні дбати не тільки про актуалізацію європейського та світового досвіду, оскільки „це не просте копіювання, не стирання національних традицій, а запозичення кращих рис з однієї системи освіти і перенесення їх на свої національні терени... Одночасно необхідно внести у європейську скарбницю свої, українські самобутні національні і загальнолюдські культурні, освітні, технологічні цінності” [8, с.117]. Ніби підсумовуючи ці думки, В.Г.Кремень зауважує: „Сучасна освіта повинна готувати людину із сучасною системою цінностей... Глобалізація – це не тільки зближення народів, створення все більш єдиного економічного простору, інформаційного поля. Глобалізація – це загострення конкуренції, поширення її на всі сфери суспільного життя. І в цій конкуренції виграють ті держави, ті нації, які будуть найбільш згуртовані, найбільш усвідомлюватимуть свої національні інтереси. А це неможливо без відповідної роботи в школі, в системі освіти, без формування патріотичних почуттів, почуття національної єдності” [5, с.3]. У цій тезі сконцентровано модель сучасного розуміння української національної освіти, яка повинна, з одного боку, позбавитися від технократичних і конформістських цінностей свого минулого, активно інтегруватися до європейської та світової освітніх систем, орієнтуватися на прийняті у світі тенденції демократизації, стабільності, громадянськості, інноваційності, конкурентоспроможності в освіті, а з

іншого – відстоювати власні освітні пріоритети, побудовані на мовно-літературних, етнопедагогічних, культурно-мистецьких, історичних, фольклорних, етнографічних, правових, родинних, релігійних та багатьох інших суто національних преференціях і традиціях. У цьому ж переконаний і І.А.Зязюн, який виголошує, що „національна освіта, яка готує людину до життя у своїй культурі, можлива лише в інтеграції зі світовими культурами із врахуванням опанування національних і загальнолюдських цінностей. Саме співвіднесеність народу зі світовою культурою і культурою інших народів, а не замкненість на самому собі, роблять його нацією. При цьому історія як наука показує, що метою учіння не може бути створення універсальної людини. Людина завжди належить до певної нації, культурних традицій, історичної епохи. Людина – дитя певного етносоціуму, і наполягати на її універсалізмі, космополітизмі – це все одно, що зумовлювати її відмовитися від батьків і родини. Ще із першої миті свого життя людина занурюється в специфічне культурне середовище, традиції, покинути які майже неможливо. У той же час класична освіта нездатна впливати на вже усталені традиції, зокрема, і сімейні. Тому полікультурний освітній простір покликаний допомогти, точніше, врахувати особливості учнів у їх культурній ідентифікації” [3, с.10].

Висновки... Описана вище стратегія, підтримувана провідними вітчизняними теоретиками педагогічної думки, актуальна та дієва як для національної освіти в Україні, так і для формування ціннісних орієнтацій у освітньому просторі українського зарубіжжя. А забезпечення формування національних ціннісних компонентів засобами освіти може виступити як основою для збереження національної свідомості, так і вирішальним фактором продуктивної інтеграції представників українського закордоння у сучасне полікультурне суспільство.

Список використаних джерел та літератури:

1. Возняк С. М. Духовні цінності українського народу / С. М. Возняк. – К. ; Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 293 с.
2. Гайда А. В. Власть и человек / А. В. Гайда, В. К. Китаев. – Свердловськ : Изд. Уральского у-та, 1991. – 156 с.
3. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – К. ; Черкаси : ЦНТЕІ, 2008. – Вип. V. – С. 3–14.
4. Карлова В. В. Духовні цінності в структурі національної самосвідомості: українські реалії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10kvvsur.pdf>.
5. Кремень В. Г. Якісна освіта: сучасні виміри / В. Г. Кремень // День (Щоденна всеукраїнська газета). – 2007. – № 198. – 15 лист. – С. 3.
6. Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / [упор. С. В. Ульяновська, вст. ст. І. М. Дзюби, перед. слово М. Антоновича]. – К. : Либідь, 1993. – 392 с.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова / [уклад. Сіркович В. М.]. – К. : Освіта, 1999. – 336 с.
8. Савченко О. Перспективи модернізації системи освіти в Україні в умовах Болонського процесу / О. Савченко // Українознавство. – 2006. – № 1. – С. 115–118.
9. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства, держави / Г. Ситник // Вісник Національної академії державного управління. – 2004. – № 2. – С. 369–374.
10. Сурмін Ю. Ціннісні процеси пострадянського суспільства: методологічний аспект / Ю. Сурмін // Збірник наукових праць Національної академії державного управління. – 2003. – Вип. 1. – С. 87–98.
11. Токар Л. Українознавство в системі наук і навчальних дисциплін / Л. Токар // Освіта України. – 2003. – 19 верес. – С. 3.
12. Управління соціальним і гуманітарним розвитком : навч. посіб. / [В. А. Скуратівський, В. П. Трощинський, Е. М. Лібанова та ін. ; за ред. В. А. Скуратівського, В. П. Трощинського] : у 2 ч. – К. : НАДУ, 2009. – Ч. 1. – 456 с.

Анотація

С.Б.Пономаревский

Национальные ценности и их формирование образовательными средствами в условиях украинского зарубежья

В статье проанализирована специфика современной системы украинских национальных ценностей в условиях украинского зарубежья.

Ключевые слова: образование, ценностный, национальный, поликультурный.

Summary

S.B.Ponomarev's'kyi

Ukrainian National Values and their Forming by Usage of Educational Means, under the Conditions of Ukrainian Abroad

The peculiarity of the modern system of Ukrainian national values, formed abroad, is analyzed in the article.

Key words: education, appreciative, national, multicultural.

Дата надходження статті: „13” січня 2012 р.

Новітні тенденції використання музики у навчально-виховному процесі молодших школярів

В статті розкриваються особливості використання музики в процесі навчання та виховання молодших школярів в загальноосвітніх школах та пропонуються новітні тенденції застосування музики як активного стимулюючого засобу у навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Ключові слова: навчально-виховний процес, молодші школярі, музика як стимулюючий засіб навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді ... Проблема використання музики у навчально-виховному процесі початкової школи неодноразово піднімалась вченими та науковцями різних спеціальностей. Коло інтересів, як правило, зосереджувалося на застосуванні музики в основному на уроках іноземної мови, образотворчого мистецтва, частково на уроках читання, рідної мови та трудового навчання. Серед цих праць ми не знаходимо таких, які б висвітлювали цю проблему комплексно, аналізуючи, де, коли і як саме використовується музика у навчально-виховному процесі та який вплив має на розвиток особистості молодшого школяра.

Аналіз досліджень і публікацій... Питанням впливу музики на розвиток особистості займалися Д.Кемпбелл, Г.Побережна, Й.Слобода. Практичному використанню музики на різних уроках присвячені роботи Е.Гозенко (фізкультура), В.Томашевського (образотворче мистецтво), американських вчених S.Botarri, J.Evans, K.Gfeller, B.Isern, опубліковані у періодичних американських журналах: „Музична терапія” та „Шкільна психологія”.

Формулювання цілей статті... В даній статті ми намагалися окреслити сфери використання музики в процесі навчання та виховання молодших школярів у загальноосвітніх школах та запропонувати новітні тенденції застосування музики як активного стимулюючого засобу у навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу... Серед могутніх факторів впливу на навчально-виховний процес молодших школярів музика займає не останнє місце. Вчені з давніх часів відкрили надзвичайні властивості музичного мистецтва, його сильний та різнобічний вплив на людину. Цей вплив поширюється як на інтелектуально-емоційну сферу, так і на людський організм загалом. Численні дослідження підтверджують, що музика здатна активізувати розумові та творчі здібності, покращити пам'ять, підвищити працездатність. Під час слухання музики регулюються фізіологічні процеси в організмі, стимулюється м'язова активність, підвищується загальний тонус організму, покращується мовленнєва та рухова діяльність. Цілком зрозуміло, що такі властивості музичного мистецтва можуть та навіть повинні застосовуватись в процесі навчання та виховання дітей, а особливо молодших школярів. Адже для молодшого шкільного віку (6-11 років) характерна легка збудливість, вразливість психіки, нестійкість мимовільної уваги, несформованість, тендітність всього організму, швидка втомлюваність від довготривалого сидіння та одноманітної діяльності, невміння адекватно протистояти перешкодам, нервовим перенавантаженням, уповільненість реакцій у переключенні з однієї діяльності на іншу поряд із високим рівнем збудження та емоційною вразливістю, залежність ефективності діяльності від відсутності обмежень у часі [2, с.23]. Крім того, у цьому віці переважають такі методи пізнання світу, при яких активно працює права півкуля головного мозку. Таке пізнання відбувається через гру, музику, спів, рух та творчість. Натомість усе навчання в школі з перших днів робить наголос на ліву півкулю, яка в дітей шести-семи, а іноді і восьми-десятилітніх ще не досить зріла. Саме тому застосування музики під час навчання може значно полегшити цей процес, зробити його більш цікавим та захоплюючим.

Отже, спробуємо проаналізувати, коли і де з'являється музика в сучасній українській початковій школі. Перш за все це самі уроки музики, що за міністерською програмою проходять 1 раз на тиждень протягом усіх чотирьох років навчання. До слова, наприклад, в Японії у першому класі учні займаються музикою тричі на тиждень, з другого по восьмий – двічі, у дев'ятому – один раз на тиждень. Згідно з навчальним планом початкової школи Німеччини на предмет „Художнє виховання, музика, праця” виділено 3 години на тиждень у 1-му класі та по 4 години на тиждень у 2-4-х класах. У Великобританії предмети „Мистецтво” і „Музика” викладаються у перші три роки навчання по 2 години на тиждень, а з четвертого-п'ятого років навчання 50% часу відводиться на предмети за вибором. Застосовується блочний принцип, який передбачає вибір по 4 години з кожного блоку (до них входять „музика”, „образотворче мистецтво/дизайн”, „драма”) [12].

Як активний допоміжний засіб музика традиційно застосовувалась при вивченні іноземних мов, зокрема англійської. Зазвичай вчителі використовують на уроках пісні для фонетичної зарядки, що сприяють закріпленню правильної артикуляції при вимові звуків; для кращого засвоєння та розширення лексичного запасу, оскільки вони містять нові слова та вирази; для міцнішого вивчення граматичних конструкцій; зрештою, пісні створюють сприятливий психологічний клімат, підвищують емоційний тонус, а також активізують мовленнєву діяльність. В якості дидактичного матеріалу підбираються пісні англійського та американського походження, які застосовуються в основному на етапі закріплення вивченого матеріалу або ж для релаксації чи з метою підвищення зацікавленості предметом. Безперечно, розучування англійських та американських пісень, а також постановка невеликих музичних інсценізацій ознайомлює учнів з музичною та фольклорною культурою іншого народу.

Не заперечуючи вже відомі нам надбання стосовно застосування музики у процесі оволодіння англійською мовою, ми пропонуємо залучити музику також під час вивчення нового матеріалу, а саме певних граматичних структур, використовуючи спеціально створені мелодії, які допоможуть кращому їх засвоєнню. Адже відомо, що для міцного засвоєння будь-якої граматичної структури необхідне її численне повторювання. Тому проспівуючи дані структури, можна уникнути „зазубрювання”, яке знижує інтерес учнів до навчання. Мелодії ж, навпаки, активізують і мовленнєві навички, і пам'ять дитини, тим більше, що створені вони на основі узагальнення характерних ритмо-інтонаційних зворотів української народної музики. І тут доречно згадати про такий загальновідомий факт як спадкова, генетична пам'ять. Адже логічно припустити, що національна музика сприймається дітьми значно природніше і більше стимулює їх орієнтацію в „чужому” лінгвістичному матеріалі. В рамках даної статті ми не можемо детально описати дану методику вивчення англійської мови за допомогою музики, згадаємо лише, що цей метод був успішно апробований в загальноосвітній школі I-III ступеня №25, спеціалізованій загальноосвітній школі I ступеня №30, дошкільному дитячому закладі №30, а також у спеціально створеній групі при музичній школі №1 міста Хмельницького протягом 2002-2006 навчальних років. Результати цих експериментів, а також спеціально створені мелодії до граматичних структур описані нами у наукових статтях та дисертаційному дослідженні.

Неможливо не згадати про використання пісень та музичних інсценізацій казок на уроках рідної мови та читання, які роблять дані уроки творчими, цікавими та динамічними.

Численні експериментальні дослідження, проведені американськими вченими-методистами, довели, що музика та її складова частина ритм сприяють процесу механічного запам'ятовування. Наприклад, коли різні типи вербальної інформації, такі як таблиці множення, правила правопису, подавались одночасно з музикою, їх запам'ятовування значно покращувалось [15, 17].

Існує багато свідчень того, що музика не обмежується лише сприянням процесу механічного запам'ятовування, а й допомагає при запам'ятовуванні значення самої інформації [14, 16]. Більше того, музика не зашкоджує сприйняттю вербальної інформації і не конкурує з нею при запам'ятовуванні. Навпаки, у деяких дослідженнях вказується, що обробка музичного та лінгвістичного синтаксису відбувається в тій самій області головного мозку і між ними існують паралелі. Тут слід згадати досить відому в Україні музикотерапевтичну методику „Піснезнайка”, за допомогою якої діти здобували базові знання з різних предметів через прослуховування та розучування спеціально створених пісень. Наприклад, навчання з навчальним комплектом „Всесвіт” відбувалось поетапно: спершу учні пасивно прослуховували навчальні пісні на уроках малювання, праці або в процесі фізкультхвилинок. При цьому відбувається пасивне запам'ятовування навчального матеріалу. А коли діти починають підспівувати пісню, починається другий етап – активне навчання, коли в процесі прослуховування пісні учням показують ілюстрації та пояснюють матеріал. Подібно вивчались і інші спеціально створені навчальні пісні, які містили інформацію згідно шкільної програми („Київська Русь”, „Східна Азія”, „Закон Архімеда”, „Органи дихання” тощо). Таким чином, діти отримували знання в легкодоступній та комфортній для них формі. Звичайно, ці знання добре запам'ятовувались, а методика здобула загальне визнання. Проблема лише в наявності самого дидактичного матеріалу на кожному предметі, адже створення таких пісень потребує колосальних зусиль та затрат.

Надзвичайні властивості музики дозволяють використовувати її в якості не лише активного, а і пасивного допоміжного засобу. Наприклад, на уроках математики чи письма, коли учні списують з дошки текст або роблять граматичні чи логічні завдання, вже давно використовується класична музика. Адже рівень інтелекту, як показали дослідження, залежить від електропонтенціалу мозку, а його підзарядку можуть здійснювати високочастотні коливання (5-8 тис. Гц.), які особливо дієві у класичних музичних творах. Видатну роль при цьому грає музика геніального Моцарта, найбільш наближена по динаміці (30-секундний інтервал „голосно-тихо”) до характеру біотоків головного мозку людини. У своїй популярній книзі „Ефект Моцарта” Д.Кемпбелл пише про унікальність та надзвичайну силу музики Моцарта, пов'язану з тим, що він почав створювати музику в ранньому віці і

вона є найбільш близькою до „природного репертуару просторово-часових фігур раннього головного мозку” [4, с.40]. У нейробіологічних експериментальних дослідженнях доведено, що рівень інтелектуального розвитку людини помітно збільшується після прослуховування класичної музики і особливо музики Моцарта, а також що класична музика сприяє розвитку основних людських здібностей – здібності до логічного мислення та здібності до оволодіння мовою та мовленням. З огляду на ці можливості світової класики їх ігнорування у повсякденному житті школярів видається просто незрозумілим.

Величезним плацдармом використання музики являються уроки трудового навчання та малювання. На уроках праці у дітей формуються не лише трудові навички, а і розвивається творче мислення, уява, виробляється художній смак та естетичне ставлення до праці. І тут музика може значно допомогти у досягненні поставленої мети. Адже виконання різних видів робіт, таких як створення аплікацій з паперу, рослинних форм, ліплення, пошиття іграшок, виготовлення прикрас для новорічної ялинки, різдвяних подарунків, декоративних писанок, різноманітних композицій, пришивання гудзиків, вишивання, робота з бісером та багато інших приємніше та корисніше здійснювати під музичний супровід. Ми переконалися у цьому на власному досвіді. Учні 2-В класу СЗОШ І ст. №30 (вчитель Н.В.Белікова) на уроці трудового навчання виготовляли ящірку з бісеру. В цей час тихим фоном звучали дитячі пісеньки на англійській мові (адже школа з поглибленим вивченням англійської мови). Діти почали коментувати: „Дивіться, які в нас ящірки! Так швидко їх робити під музику! Це якісь музичні ящірки, дивіться як вони танцюють!”. Отже, праця дітей на таких уроках завжди буде носити творчий характер і постійно доставляти радість та естетичну насолоду.

Використання музики як одного із засобів емоційного впливу на уроках образотворчого мистецтва дозволяє не просто навчити учнів певним навичкам малювання, але й пережити те, що вони відчувають, бачать, малюють. Згадаємо, що основну частину всієї інформації (приблизно 75 відсотків) людина сприймає через зір, а решту – через інші чуттєві органи. Музика ж, оперуючи засобами емоційної дії, звертається переважно до почуттів, відображає реальний світ по-своєму, передає настрої людей в узагальнених і специфічно умовних звукових образах. Система музичних образів апелює насамперед до сфери людських переживань, пробуджує нові думки та відчуття. Тому метод музичного впливу на уроках образотворчого мистецтва може стати головним стимулятором творчої активності школярів [10, с.15]. Завдання педагога – пробудити в кожній дитині прекрасне, добре, гарне засобами музики, яка здатна налаштувати не тільки окремого учня, а й весь клас на певну хвилю, прислухатися до своїх власних хвилювань і почуттів, навчитися осмислювати їх. Але для того, щоб музика на уроці образотворчого мистецтва виконала свою роль, вчитель поступово вчить учнів не тільки слухати й сприймати, а й пережити її зміст. Тому на цих уроках музика є не допоміжним, а рівноправним засобом естетичного виховання. Музичний супровід створює особливий художній світ – світ високих почуттів, емоційного напруження, творчу атмосферу під час малювання. Це може бути або просто приємна і спокійна музика, яка знімає напругу, або музика, яка спрямована розкрити певну тему. Наприклад, на уроці „Малювання українського національно вбрання” вчитель пропонує учням послухати українські народні мелодії, а коли учні малюють на тему „Козацькому роду нема переводу”, звучить пісня у виконанні О.Білозір „Україночка” або „Пісня Роксолани”, зміст яких розкриває сутність українського народу, його історичне минуле, менталітет. Під час роботи над декоративною композицією в стилі І.Сколосдри „Садок вишневий коло хати” можна включити відомий солоспів з однойменною назвою М.Лисенка на слова Т.Шевченка, а при створенні пейзажної композиції „Вітер. Дощ”, доцільно збагатити уяву учнів такими музичними творами як дитячі п'єси В.Косенко „Дощик” та С.Прокоф'єв „Дощ та веселка”, прелюдія К.Дебюссі „Вітер на рівнині”, під час прослуховування яких діти налаштовуються на відповідний настрій та відчуття. Загалом до кожної теми, яка опрацьовується на уроках образотворчого мистецтва, можна підібрати музичний супровід.

Слід зазначити, що завдання естетичного виховання в освітньому процесі початкової школи вирішуються в основному через такі дисципліни, як музика, образотворче мистецтво, літературне читання, навколишній світ та трудове навчання. І музика, на нашу думку, об'єднуючи усі ці предмети, є потужним навчально-виховним фактором, що впливає, формує та змінює на краще вразливу та тендітну дитячу душу.

Цікавим є синтез музики та фізичних вправ на уроках фізичної культури, який дозволяє одночасно вирішити декілька завдань: навчання та розвиток, оздоровлення та художньо-естетичне виховання учнів. Вважаємо доцільним використання музики при опрацюванні теми „гімнастика”. Згідно з програмою для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів на заняття гімнастикою відводиться по 18 годин на рік у кожному класі.

Візьмемо до прикладу загальнорозвивальні вправи: комплекси вправ із предметами (м'ячами, обручами, іграшками, прапорцями тощо); різного виду біг та стрибки, комплекси вправ ранкової гімнастики. Усі ці вправи під супровід музики будуть засвоєні учнями значно успішніше та з більшими задоволенням. Крім того, у програмі кожного класу відводиться окреме місце танцювальним вправам:

кроки з підскоком, приставні кроки з притопуванням, крок галопу, перемінний крок та крок „польки”, вальсовий крок, поєднання танцювальних кроків, елементи народних танців, ритмічна гімнастика з танцювальними вправами, ритмічна та аеробна гімнастика. Музика повинна підбиратися відповідно до поставлених завдань та бути органічно поєднаною з рухами. Найкраще, щоб це були твори, написані спеціально для дітей, а також народний танцювально-пісенний матеріал, що містить чіткі мелодичні лінії та фрази.

Наведемо один з незвичних, але дуже цікавих елементів поєднання музики і руху. Частина рухливих ігор 1-2 класів містить в собі зображальні технології (імітація птахів та тварин). Пропонується виконувати ці завдання під музику К.Сен-Санса „Карнавал тварин”. Діти разом зі вчителем визначають настрій твору, по можливості навіть здогадуються, яку саме тварину зобразив композитор („Курки та півні”, „Слон”, „Зозуля”, „Лебідь” тощо), а потім підбирають відповідні гімнастичні або легкоатлетичні рухи, що імітують персонажів музики. Це синкретичне поєднання значно збагатить уяву дітей. Загалом підбір музики до конкретних фізичних вправ є предметом окремого дослідження.

На завершення хотілося б зазначити, що музика під час навчально-виховного процесу може застосовуватись не лише на уроках, а й на перервах. Так, на базі тієї ж СЗОШ І ст. №30 м.Хмельницького нами (за допомогою вчителя музики О.І.Михайленко) був проведений експеримент. Для цього було радіофіковано актовий зал, коридори та їдальню школи з метою прослуховування певних музичних творів під час перерв та обідів. Також розроблено вступні бесіди, що зачитувались перед прослуховуванням музики та підібрано відповідний музичний матеріал. Протягом робочого дня між уроками в школі лунала музика. Спочатку діти були здивовані, вони підходили до вчителів і запитували: „А чому звучить музика?”. Згодом вони звикли до музичних перерв і коли їх не було, помічали це, запитуючи: „Чому не звучить музика? В нас у школі більше не будуть включати її на перервах?”. Деякі діти танцювали під музику в коридорах біля своїх класів. Вони отримували від цього масу задоволення і водночас розвантажували себе від фізичного та психологічного навантаження. Підбираючи музичний матеріал, ми намагались чергувати спокійну розслаблюючу музику зі швидкою, тонізуючою. Так, скажімо, після першого і другого уроку звучали більш спокійні твори (Альбініні Адажіо, Й.С.Бах Арія з сюїти №3, Ф.Шуберт „Серенада”, Ф.Ліст „Втіха №3”, Е.Гріг „Ранок” з сюїти „Пер Гюнт”, К.Дебюссі „Місячне сяйво” з Бергамаської сюїти, №3). А після третього та четвертого уроку, коли учні вже досить зморені і загальний тонус знижений, звучала більш активна музика, яка допомагала налаштуватись на подальшу інтелектуальну діяльність (В.А.Моцарт „Маленька нічна серенада” Іч., П.І.Чайковський Концерт для фортепіано з оркестром №1, Іч., Ф.Шопен Полонез тв.40 №1, Й.Штраус Полька „Трік-трак”, чардаш, дитячі пісні).

Ми свідомо не подаємо списку конкретних музичних творів, оскільки світова спадщина містить їх незлічену кількість, і кожен вчитель музики може обрати їх індивідуально. Хотілося б лише відмітити, що задля розширення музичного світогляду учнів слід використовувати твори різних стилів та епох, різних національних шкіл та напрямків. І, звичайно, не забувати такі близькі дітям дитячі пісні, які зараз не так часто можна почути по радіо чи з екранів телевізорів. До речі, саме під час звучання пісень діти за бажанням можуть підспівувати, а це вже є одним з видів музичної діяльності, що додатково розвиває їх та несе в собі колосальний заряд позитивної енергії.

Через півроку після початку експерименту ми помітили, що на уроках співів стало легше проводити етап слухання музики. Діти стали краще сприймати та активніше обговорювати її, висловлюючи свої власні враження від прослуханої музики. Отож, можна уявити, зі скількома музичними творами можна ознайомити учнів на незвичайних перервах у звичайній школі!

Висновки... Таким чином, мистецтво з його унікальними можливостями впливу на емоційну та інтелектуальну сфери, свідомість і підсвідомість – це не тільки джерело естетичного виховання, а й універсальний засіб формування знань, художньо-образного мислення, уяви. Викликані мистецтвом естетичні почуття мають цілощупу перетворювальну силу, бо вони постають у результаті вільної творчої фантазії. Вважається, що музика є найбільш динамічним видом мистецтва і має найбільший вплив на людину. Вона може викликати радість і смуток, змушує заглянути у найпоетаємніші куточки нашої душі, задуматись над змістом життя і глибше зрозуміти навколишній світ, при цьому породжує специфічне, художнє ставлення до життя.

В даній статті ми намагались проаналізувати навчально-виховний процес з точки зору можливості введення в нього музики як активного стимулюючого засобу навчально-пізнавальної діяльності учнів та простежити її вплив на розвиток і формування молодших школярів. Спираючись на проведені експериментальні дослідження та деякі гіпотетичні прогнози ми дійшли висновку, що використання музики на різноманітних уроках та перервах позитивно впливає на навчально-пізнавальну та інтелектуальну діяльність, стимулює процеси мислення, пам'яті, розвиває уяву та фантазію, збагачує емоційну сферу, покращує працездатність, сприяє загальній гармонізації психофізичного стану організму, формує позитивне ставлення до навчання та викликає інтерес до занять.

Підбір музики – досить складний та серйозний процес, що має здійснюватись безперечно професійним музикантом, який добре орієнтується у цінностях світової музичної культури та володіє певними знаннями, які дозволяють йому компетентно підходити до вибору музичного матеріалу. Цікавою перспективою з цього огляду стає ідея створення спеціальних комплектів дисків для використання музики на різних предметах та перервах в початковій, а згодом і старшій школі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ветлугіна Н. А. Музичний розвиток дитини / Н. А. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 256 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
3. Гозенко Э. И. Музыка и физическая культура в эстетическом воспитании и формировании здорового образа жизни современного школьника / Э. И. Гозенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/500754/>
4. Кемпбелл Д. Эффект Моцарта / Д. Кемпбелл. – Минск, 1999. – 319 с.
5. Неменский Б. Мудрость красоты / Б. Неменский. – М. : Просвещение, 1991. – 225 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
7. Побережная Г. И. Музыка в детской душе. Книга для родителей / Г. И. Побережная. – К., 2007. – 80 с.
8. Проект „Песнезнайка” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pesneznaika.ua/pz2/21_022.html
9. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – [2-ге вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
10. Томашевський В. В. Музыка на уроках образотворчого мистецтва / В. В. Томашевський // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 1. – С. 13–17.
11. Томашевський В. В. Використання музики на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі / В. В. Томашевський // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 1999. – С. 65–72.
12. Троєльнікова Л. О. Кризь велич століть: еволюція художньо-освітнього простору України : [моногр.] / Л. О. Троєльнікова. – К. : ДАКККіМ, 2006. – 443 с.
13. Шадріна І. М. Развитие художественного воображения на уроках художественного труда / И. М. Шадріна // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 84–87.
14. Botarri S. & Evans, J. Effects of musical context, type of vocal presentation, and time on the verbal retention abilities of visual-spatially oriented and verbally oriented learning disabled children / S. Botarri & J. Evans // Journal of School Psychology. – 20(4). – P. 324–338.
15. Gfeller K. Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students / K. Gfeller // Journal of Music Therapy. – 20(4). – P. 179–189.
16. Isern B. The influence of music upon the memory of mentally retarded children / B. Isern // Music Therapy. – 58. – P. 162–165.
17. Sloboda J. A. (2002). Umysł muzyczny: Poznawcza psychologia muzyki / J. A. Sloboda. – Warszawa : Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina Katedra Psychologii Muzyki.

Анотація

Ю.В.Поплавская-Мельниченко

Новые тенденции использования музыки в учебно-воспитательном процессе младших школьников

В статье раскрываются особенности использования музыки в процессе обучения и воспитания младших школьников в общеобразовательных школах и предлагаются новые тенденции применения музыки как активного стимулирующего средства в учебно-познавательной деятельности учеников.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, младшие школьники, музыка как стимулирующее средство учебно-познавательной деятельности учеников.

Summary

J.V.Poplavs'ka-Mel'nychenko

New Tendencies in Applying Music for Educational Purposes with Primary School Students

The article reveals the specifics in applying music for educational purposes at primary schools and proposes new tendencies in applying music as an active stimulator in the educational process involving primary school students.

Key words: educational process, primary school pupils, music as a stimulator for educational activity of pupils.

Дата надходження статті: „27” березня 2012 р.

Дифференцированный подход в инновационном обучении

В статье теоретически анализируется дефиниция „дифференцированный подход” в педагогической научной мысли, раскрываются ориентиры применения дифференцированного подхода в контексте инновационного образования.

Ключевые слова: дифференциация, дифференцированное обучение, подход, дифференцированный подход.

Постановка проблемы в общем виде... Как отмечают многие исследователи образовательных проблем, современное образование развивается на новых методологических основаниях, определенных в виде гуманистической парадигмы, предполагающей признание саморазвития человека как высшей ценности – при этом личностно-ориентированный подход рассматривается в качестве альтернативы традиционному социоориентированному. Но личность не может развиваться, реализовывать свои возможности и способности, самоутверждаться и самосовершенствоваться вне социума, вне природы, взаимосвязей и взаимодействия с другими людьми, природой, с миром в целом. Следовательно, возникает сложная теоретическая и практическая проблема: необходимо разработать и создать в пространстве образования для каждого человека такие условия, чтобы он стал целостным, полноценным субъектом своей жизни, своей деятельности, прежде всего профессиональной, чтобы у него сформировались потребность, готовность и способность к конструктивному диалогу с природой и обществом, творческому созиданию. Для этого необходимы новые подходы к обучению и воспитанию, отвечающие нуждам современного образовательного пространства. Исследователи системы высшего образования отмечают стремительное развитие таких процессов, как индивидуализация и дифференциация.

Анализ исследований и публикаций... Исходной теоретической базой исследования проблемы осуществления процесса обучения на основе дифференцированного подхода являются работы Н.Алексеева, Н.Гончарова, В.Гузеева, И.Журавлёва, В.Загвязинского, В.Ляудис, Ю.Макарова, В.Монахова, Л.Рожиной, Н.Шахмаева, И.Якиманской, Г.Ямбурга, рассматривающих дифференциацию как средство развития личности школьника, а также работы Р.де Гроота, М.Поташника, И.Унт, В.Шишмаренкова, И.Чередова, исследовавших организацию такого обучения и терминологическое поле проблемы. В современной психолого-педагогической литературе накоплен значительный потенциал идей дифференцированного обучения как по отдельным дисциплинам, так и в плане методического рассмотрения проблемы в целом (Н.Баглаева, А.Богопольский, А.Бугаев, Н.Волкова, М.Карченкова, О.Корсакова, Л.Новикова, П.Сикорский).

Выделение ранее нерешенных частей общей проблемы... Однако, несмотря на инновационные процессы в современной школе, осуществление дифференцированного подхода к обучению затруднено по целому ряду причин:

- в психолого-педагогической и методической литературе отсутствует единство в толковании понятий „индивидуализированное”, „дифференцированное” и „личностно-ориентированное” обучение, „индивидуальный”, „личностный” и „дифференцированный” подходы к обучению;
- существует несоответствие между разнородностью состава обучающихся и преимущественно массовым характером обучения;
- имеющиеся данные представлены, как правило, разрозненно и бессистемно;
- преобладает предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, рассматривающая личность как продукт обучающих воздействий, но не рассматривающая субъективный опыт обучающихся, возможности его развития и саморазвития;
- недостаточно фундаментально обоснованы сущность дифференциации как дидактической концепции, условия и средства ее осуществления на всех уровнях организации учебного процесса.

Формирование целей статьи... **Цель статьи** – проанализировать понятия „дифференцированное обучение” и „дифференцированный подход в обучении” в контексте инновационного образования.

Изложение основного материала... В целом, выбор дифференцированной системы обучения обусловлен необходимостью и возможностью реализации следующих целей:

- созданию благоприятных условий, позволяющих наиболее полно реализовать возможности каждого ребенка в соответствии с его способностями и психофизиологическими особенностями, желаниями обучающегося и его семьи;
- раскрытию интеллектуального потенциала личности ребенка;

- обеспечению гармонического развития детей;
- определению оптимальных условий и путей осуществления „стыковки” программ воспитания и обучения детей в детском саду и школе;
- выявлению оптимальных условий для реализации идеи преемственности и непрерывности воспитания, обучения и развития учащихся на всех ступенях (детский сад – начальная школа – основная школа – средняя школа).

Несмотря на длительность практического применения и теоретического обоснования идей дифференцированного обучения, на сегодняшний день понятие „дифференцированное обучение” трактуется по-разному: как особая форма организации учащихся (М.Данилов, Б.Есипов, В.Крутецкий); как средство индивидуализации обучения (В.Монахов, В.Орлов); как необходимое условие и основа реализации принципа индивидуального подхода (И.Бутузов, Е.Рабунский); как составная часть подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности (Р.Вендровская); стратегия обучения (Н.Грондунд, Р.Грот).

В качестве рабочего в рамках данного исследования мы принимаем определение дифференциации, данное И.Осмоловской: „Под дифференциацией понимается способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и т.д.). Дифференциация характеризуется созданием групп учащихся, в которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются” [3, с.7]. Эта дефиниция не противоречит определениям дифференциации, имеющимся в педагогической литературе, но наиболее полно учитывает основные аспекты дифференцированного обучения.

В педагогической литературе часто рассуждение о дифференцированном подходе ассоциируется с дифференциацией обучения. Определим содержание понятия „дифференцированный подход”.

Подход является широко используемой категорией научной методологии. В методологии педагогики подход применяется для решения теоретических и практических педагогических проблем. Как методологическая категория подход определяется как методологическое средство; методологическая основа исследования; методологическое основание для решения поставленной проблемы. На практике от правильного понимания сущности подхода зависит точное определение его места и роли среди других феноменов педагогической деятельности, таких, как цель, принцип, форма, метод, прием.

Несмотря на научно-теоретическую и методологическую значимость, категория подход не является достаточно разработанной в методологии педагогики. Это проявляется в том, что, во-первых, данная категория не нашла отражения в справочной энциклопедической литературе и, во-вторых, отсутствует однозначное определение понятия подхода как методологической категории педагогики.

Подход рассматривается как один из типов норм деятельности, который в некоторых случаях обозначает использование неких специфических оснований для выбора конкретных способов, средств практической деятельности в виде признаков, элементов, качественных характеристик, которые должна обретать эта деятельность (дифференцированный подход, индивидуальный подход и т.п.).

В неявном виде подход соотносится с понятиями „выбор” или „отграничение”. Человек выбирает тот или иной подход при осуществлении практической или теоретической деятельности и тем самым отграничивает круг используемых средств и аспектов рассмотрения или видения предмета деятельности. С одной стороны, подход понимается как теоретическое и логическое основание для рассмотрения, анализа, описания, проектирования, конструирования чего-либо в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы и т.п. С другой стороны, как совокупность специфически связанных способов и приемов осуществления деятельности, адекватных какой-либо идее, принципу и т.д. Наконец, как признак или совокупность признаков качества осуществления деятельности, ее качественной характеристики. В первом случае понятие подход соотносится с понятиями принцип, позиция, идея. Во втором – с понятиями метод, методика. В третьем – с понятиями качество, особенность.

Дифференцированный подход к обучению определяется, прежде всего, как педагогический подход, учитывающий особенности отдельных групп учащихся, при котором осуществляется поступательный процесс усвоения учебного материала, приводящий к количественным и качественным изменениям уровня знаний, выработке умений и навыков, развитию познавательной сферы в целом. Данный процесс обеспечивается варьированием педагогических условий и способов педагогического воздействия на группу в пределах изучения одной программы [2]. При этом при организации дифференцированного подхода к обучению следует обеспечить на каждом этапе максимально полное развитие познавательной, мотивационно-потребностной и духовно-нравственной сфер.

Термин „дифференцированный подход” в педагогике трактуется по-разному: как требование к учителю, принцип или способ обучения. Неоднозначное понимание данного термина объясняется тем, что он входит в различные концепции, сложившиеся в отечественной педагогической науке.

Например, в концепции оптимизации обучения (Ю.Бабанский) дифференцированный подход рассматривается как способ оптимизации, предполагающий оптимальное сочетание общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения. В концепции индивидуализации учебной деятельности (А.Кирсанов, И.Унт) дифференцированный подход рассматривается как особый подход учителя к различным группам учеников или отдельным ученикам, заключающийся в организации учебной работы, разной по содержанию, объему, сложности, методам и приемам. И.Бутузов определяет сущность данного подхода следующим образом: „Основной смысл дифференцированного подхода заключается в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные различия в обучении учащихся, определить для каждого из них наиболее рациональный характер работы на уроке” [5].

Все сказанное выше определяет различные трактовки содержания определения понятия дифференцированного подхода к обучению. Нетрудно видеть, что общим в большинстве из них является присутствие понятия типологической группы учащихся.

Таблица 1

Дифференцированный подход к обучению

Автор	Содержание понятия
И. Чередов (1973)	Организация процесса обучения, предполагающего изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп по выполнению специальных учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию
А. Макоев (1974)	Организация учебного процесса на уроке таким образом, чтобы и сильные, и средние, и слабые учащиеся получали на каждом этапе урока доступную, посильную и насыщенную работу с учетом привычного для каждой группы темпа. При этом допускается переход из одной группы в другую
Е. Рабунский (1975)	Дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы; приспособление форм и методов работы к индивидуальным особенностям учащихся
Г. Глейзер (1981)	Система управления индивидуальной деятельностью учащихся с учетом как индивидуальных психологических различий (особенностей) отдельных учащихся и групп
Ю. Бабанский (1982)	Способ оптимизации учебного процесса, который предполагает оптимальное сочетание общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения
А. Кирсанов (1982)	Особый подход учителя к различным группам учащихся, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности, методам, приемам
Н. Мурачковский (1988)	Условное выделение групп учащихся в соответствии с индивидуальными особенностями; осуществляется путем специальной работы по подбору разнопланового и многоуровневого учебного материала
И. Унт (1990)	Учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании этих особенностей для отдельного обучения, происходящего по несколько различным учебным планам и программам
И. Якиманская (1991)	Научная разработка подхода к каждому ученику для решения проблем отбора, формирования и коррекции развития личности в избранной области обучения
И. Осмоловская (1998)	Способ организации учебного процесса, при котором создаются группы учащихся, для которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются
Р. Утеева (1998)	Целенаправленное отношение учителя к учащимся с учетом их типологических особенностей, проявляющихся в дифференциации заданий на различных этапах урока, при организации домашней и внеклассной работы
С. Воробьева (1999)	Дифференциация образовательных программ, реализуемая на двух уровнях: 1-й „внешний” – нормативная дифференциация, осуществляемая в процессе государственно-общественной детерминации образования; 2-й „внутренний” – личностная дифференциация

М. Степанова (2000)	Организационная форма рассогласования между линией преподавания и линией учения на уровне различных групп школьников
Ю. Борисова (2003)	Вариация методов обучения при одном и том же содержании в зависимости от когнитивного стиля ученика

В связи с этим можно предположить, что дифференцированный подход является технологией дифференцированного обучения школьников, занимающихся по единой учебной программе. Как показывает практика, дифференцированный подход позволяет повысить эффективность обучения и заложить основу для перехода к более глубокой и гибкой реализации дифференцированного обучения.

В рамках такого понимания дифференцированного подхода необходимо выделить следующие составные элементы, определяющие возможность использования дифференциации в образовательной системе:

1. Субъект дифференциации, способный сформулировать образовательный запрос к образовательной системе для обеспечения собственного развития. Традиционно в качестве такого субъекта выступает государство или учащийся.

2. Технология дифференциации как процесс использования различных организационных и методических форм и приемов специализации и согласования основных элементов образовательного процесса для эффективного выполнения образовательного запроса. Наиболее часто используется дифференциация содержания образования, дифференциация учащихся, дифференциация методических приемов и форм обучения.

3. Результат дифференциации. Как правило, результатом дифференциации выступает специализированная система, предназначенная для решения определенной задачи, либо совокупность специализированных образовательных систем, обеспечивающая пространство выбора.

Дифференцированный подход не отрицает осуществление индивидуального и личностного подхода, под которым подразумевается соответственно „действенное внимание к каждому отдельно взятому ученику, его творческой индивидуальности посредством варьирования дидактических условий” [4] и помощь учащемуся в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии потенциальных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Выводы... Таким образом, на основе изучения и анализа педагогической литературы о дифференциации в образовательной системе, можно систематизировать содержание данных понятий. Когда речь идет о дифференцированном обучении, то говорится о комплексе организационно-управленческих, социально-экономических, правовых аспектов обучения, которые создают статус учебного заведения. Если речь идет о дифференцированном подходе, то говорится о технологии индивидуального подхода к учащимся с целью определения уровня их способностей и возможностей, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения.

Список использованных источников:

1. Бутузов И. Г. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И. Г. Бутузов. – М. : Педагогика, 1968. – 140 с.
2. Загвязинский В. И. О дифференцированном подходе / В. И. Загвязинский // Народное образование. – 1968. – № 10. – С. 16–23.
3. Осмоловская И. М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики // Вестник ТГПУ. – 1999. – Вып. 5(14). – С. 6–12.
4. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной деятельности) / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 184 с.
5. Унд И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унд – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

Анотація

М.Ю.Прокоф'єва

Диференційований підхід в інноваційному навчанні

У статті теоретично аналізується дефініція „диференційований підхід” в педагогічній науковій думці, розкриваються орієнтири застосування диференційованого підходу в контексті інноваційної освіти.

Ключові слова: диференціація, диференційоване навчання, підхід, диференційований підхід.

Summary

M. Yu. Prokof'yeva

Differentiated Approach in the Innovative Teaching

The definition „differentiated approach” in pedagogical scientific thought is theoretically analyzed, reference points of application of the differentiated approach under the context of innovative education are revealed.

Keywords: differentiation, differentiated teaching, approach, differentiated approach.

Дата надходження статті: „31” серпня 2011 р.

В.С.РЫБАЛКО,

магістрант;

В.П.КАЛЕНСКАЯ,

кандидат педагогических наук, доцент

(г.Симферополь, АР Крым)

Особенности развития эмоциональной сферы у младших школьников

Статья посвящена эмоциональной сфере как особому классу психических процессов и состояний личности. Раскрывается структура и особенности развития эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте. Предложены рекомендации для педагогов и психологов школ по развитию эмоциональной сферы личности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, младший школьный возраст, интерес, радость, гнев, сострадание, вина, отвращение, презрение, страх.

Постановка проблемы в общем виде... Эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Именно эмоции являются первым звеном в общей цепи приспособительных процессов и быстрее всего реагируют на любые воздействия окружающей среды. Эмоциональное реагирование формируется как первичный механизм взаимодействия с внешним миром.

В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам.

Анализ исследований и публикаций... Проблемы эмоциональной сферы развития нашли своё отражение в отечественной детской и социальной психологии в работах таких учёных, как Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Г.И.Батурина и др. [5, с.341].

Многие отечественные психологи, такие как, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, выводили ряд принципиально важных положений относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, о регулирующей их роли в этой деятельности и об их развитии в процессе усвоения человеком общественного опыта. В этой связи указывалось на связь эмоций с мотивом деятельности. А.К.Леонтьев подчеркивал, что эмоции не только соответствуют той деятельности, в которой они возникают, но и подчиняются этой деятельности, её мотивам [2, с.269].

Формирование целей статьи... Цель статьи – изучить особенности развития эмоциональной сферы у младших школьников.

Изложение основного материала... Эмоциональная сфера – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, и отражающих форму непосредственного переживания (радость, горе, страх и т.п.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоциональная сфера младших школьников как специфические субъективные переживания порой очень ярко окрашивают то, что дети ощущают, воображают, мыслят, эмоции представляют собой один из наиболее явно обнаруживающихся феноменов их внутренней жизни [4, с.71].

Эмоции возникают при очень сложном взаимодействии объекта и субъекта и зависят от особенностей предметов, которыми могут быть вызваны. По этому, как считает Г.И.Батурина, эмоции, отражая окружающую действительность, выполняют оценочную функцию познания: „В процессе познания субъект с одной стороны отражает предметы и явления такими, каковы они есть в естественных отношениях и связях, с другой стороны, он оценивает эти явления с точки зрения своих потребностей и установок” [1, с.109].

Однако, несмотря на разработанность темы исследования в настоящий период в связи с изменениями социально-экономического состоятельного общества, возникают своеобразные особенности эмоциональной сферы младших школьников.

Эмоции, влечения и потребности связаны с формированием личности и с развитием ее интересов. Они возникают вследствие взаимодействия человека со всем тем, что его окружает в реальной жизни, и занимают существенно важную сферу в структуре личности.

К.Е.Изарду принадлежит одно из ведущих исследований в области эмоций человека. Он выделил „фундаментальные эмоции” [2, с.270].

Интерес – это избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. На первых порах у ребенка интерес носит безотчетный, произвольный, стихийный характер. Затем, углубившись и утвердившись, интерес может стать потребностью. С возрастом интерес у ребенка становится все более устойчивым.

Радость. Выражение радости легко узнается. При радости лицо расцветает улыбкой: уголки губ оттягиваются кверху, около глаз собираются морщинки. Она не только делает более прочными

социальные связи, но и усиливает восприимчивость, увеличивает мотивацию, способствует уверенности и мужеству, она может успокоить, отвлечь.

Страдание. Отрицательно окрашенное эмоциональное состояние. Появление связано с получением достоверной (или недостоверной) информации о невозможности удовлетворения жизненно важной потребности, которое до настоящего момента представлялось в той или иной степени возможным.

Гнев. Отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, которое может быть вызвано внезапно возникшим большим препятствием на пути удовлетворения исключительно важной для человека потребности. Проявляется в виде сильной внешне выраженной реакции (покраснение кожных покровов учащение пульса, напряжение мышц), сопровождается появлением чувства силы, часто неконтролируемой агрессии по отношению к препятствию или объекту, его воплощающему.

Отвращение. Отрицательное эмоциональное состояние. Вызывается определенным объектом (предметом, другим человеком, явлением, обстоятельством), непосредственное взаимодействие с которым (физический контакт, наблюдение) резко противоречит с принципами (идеологическими, нравственными или эстетическим) установками человека. Способствует возникновению непреодолимого желания избавиться от объекта, его вызвавшего. Отвращение сочетается с гневом.

Презрение. Отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое взглядами, жизненной позицией и поведением объекта в процессе общения с ним, которые представляются субъекту общения не соответствующими принятым нормам и правилам, его собственным установкам и ценностям. Приводят к деперсонализации объекта, вызвавшего данное эмоциональное состояние.

Страх – это эмоция, которая может возникнуть в период новорожденности. Дети, не отделяя вымысел от реальности, иногда начинают бояться персонажей сказок, у младших школьников, его причинами может выступать множество не только биологических, но и социокультурных факторов.

Вина. Отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, появляющееся при нарушении моральных и этических норм субъектом в ситуации, за которую он несет личную ответственность.

Теоретическое изучение проблемы эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте привело нас к необходимости эмпирического исследования. Исследование проводилось на базе школы-лицея им. 10-летия независимости Украины, 2 класс г.Симферополь Автономной Республики Крым.

Младший школьный возраст – это возраст интенсивного развития эмоциональной сферы. На основе эмоциональной сферы развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Возникает произвольное и намеренное запоминание, способность произвольно сосредоточить внимание на нужном объекте, произвольно вычлнять из памяти то, что нужно для решения текущей задачи; учится выделять цель, условия и средства ее достижения, появляется способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения, и особенно поворот ребенка на самого себя, в результате учебной деятельности свидетельствуют о развитии эмоциональной сферы младшего школьника.

Исследование психических состояний младших школьников проводилось при помощи цветорисуночного теста А.О.Прохорова. Результаты теста показывают, что младшие школьники в учебно-образовательном процессе выражают то, что им трудно сказать словами в силу недостаточного развития самосознания, рефлексии и способности к идентификации. Кроме того, вследствие привлекательности и естественности задания, эта методика способствует установлению хорошего эмоционального контакта педагога с ребенком, снимает напряжение, возникающее в ситуации обследования [3, с.82].

Например, во 2-м классе состояние интереса, активации, радости и внимания чаще всего объединены, где ведущим является состояние интереса. Поэтому дети изображают эти состояния одним цветом – красным.

Иногда в рисунках детей, которым по тем или иным причинам пришлось расстаться со своими родителями, не встречается ни одного члена семьи. Для них типично детальное изображение дома – символа семьи, на которую ребенок смотрит с ностальгическим, но скрытым желанием, солнца – символа материнской заботы и любви. Этим символически выражается значимость для ребенка семьи и тех отношений, которые существовали. Не рисуя членов семьи, ребенок как бы отказывается, отворачивается от них, поскольку воспоминания о них связаны с негативными переживаниями (страданиями), и ребенок избегает этой темы.

Если между персонажем, с которым идентифицирует себя ребенок, и персонажем, рядом с которым он изображен, имеется подчеркнутая удаленность или если сам ребенок вообще отсутствует на рисунке, то, скорее всего, интерпретация такова: ребенок страдает от изоляции и одиночества в семье, однако часто чувства эти впоследствии исчезают, поскольку подвергают его сильным мучениям и лишениям.

Использование методики „Кактус” позволило выделить гнев. Эмоциональные проблемы и общее психологическое состояние человека отражаются, прежде всего, в формальных показателях рисунка. К ним относятся относительно независимые от содержания изображения. Это сила нажима на карандаш,

своеобразие линии, размер рисунка, его размещение на листе, наличие штриховки и т.п. Склонность к гневу выражается в наличие иголок, иголки длинные, сильно торчат и близко расположены.

Наименее привлекательный персонаж. Противоположный, наименее ценимый персонаж, на рисунке самый маленький из всех, выполняется последним по счету и находится в стороне от других фигур, как бы забытый всеми, проявляя отвращение. Этот персонаж может получить в конце работы типичное обхождение: его обычно перечеркивают несколькими штрихами карандаша или стирают ластиком.

Большинство детей располагает себя отдельно, только с мамой, далее – с взрослыми и совсем незначительное количество – только с братом и сестрой. Если ребенок рисует себя отдаленно от других, это указывает на чувство невключенности, отчужденности. Также, если ребенок не рисует себя вообще, это свидетельствует об отсутствии чувства общности, или о том, что ребенок чувствует презрение.

Когда ребенок ревнует к маленькому брату, потому что тому достается часть любви и внимания родителей, но он сдерживает проявления агрессивности, потому что чувствует, что родителям это может не нравиться, поэтому он испытывает страх, что его ревность будет замечена и он будет наказан последующим лишением любви со стороны родителей. Каким будет рисунок такого ребенка? Младший брат просто не будет изображен на рисунке. Отрицая его существование, ребенок снимает проблему, уничтожив ее источник.

Он может также изобразить на рисунке только младшего брата, исключив себя из состава семьи, идентифицируя себя с соперником, пользующимся вниманием и любовью родителей. Освобождая себя от семейных связей и идентифицируя себя с младшим братом, ребенок одновременно отрицает существование проблемы и связанного с ней чувства тревожности.

Тревожность и агрессивность часто выражаются в том случае, когда они не связаны с чувством вины, которое вынуждает ребенка рисовать себя в образе малоценного персонажа, находящегося в окружении больших и кровожадных животных, символизирующих совершенно иной смысл, чем образы маленьких и нежных животных. Иногда изображают волка между детской кроваткой брата испытуемого и персонажем, с которым он идентифицировал себя, – явное желание сожрать младшего брата.

Таким образом, полученные результаты исследования эмоциональных особенностей у младшего школьника позволили сделать следующие выводы: интерес, радость, страдание, гнев, страх и т.д. присутствует в любом возрастном периоде, в том числе в младшем школьном возрасте.

Особенностью интереса является вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями. Радость младший школьник чаще всего испытывает тогда, когда осознает свою сопричастность к успеху, чувствует себя удовлетворенным. При страдании появляется чувство одиночества, опустошения, снижение активности, жалость к себе. Особенностью гнева является наличие повышенной тревожности, эмоционального напряжения, агрессивности. Гнев может выступать мотивирующим фактором для агрессивного поведения, а именно отвращение, презрение. Причиной страха выступает множество не только биологических, но и социокультурных факторов.

Разработанные нами рекомендации помогут педагогам и психологам школ в осуществлении работы по развитию эмоциональной сферы младших школьников:

- нужно сформировать интерес с помощью игровых ситуаций, ребусов, загадок, творческих заданий. Для интереса младшего школьника важным является специальное обучение и правильная организация жизни ребенка (повышенное педагогическое внимание, индивидуализация обучения, психологическая коррекция и др.);

- необходимо дать детям радость труда, успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения;

- работая с тревожными детьми, следует учитывать их особое, специфическое отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Тревожные дети очень чувствительны к результатам собственной деятельности, боятся и избегают неудач;

- для устранения страданий, отвращений и презрения необходимо проводить коррекционно-воспитательную работу;

- при повышенном гневе либо в страхе рекомендуется посещать психиатра, вызывать положительные эмоции, позитивное отношение не только к учебной деятельности, но и стараться создавать благоприятную обстановку дома, поощрять за выполненную работу;

- педагог должен проводить работу по снятию страхов. Занятия проводятся используя отдельные методы и приемы. Эта работа будет иметь эффект только при создании благоприятных условий в семье и школе, где поддерживаются хорошие условия для ребенка со стороны окружающих;

- педагогу нужно быть более терпеливым, уравновешенным, создать своеобразную оздоравливающую микросоциальную среду, выдержку, терпения, умения во всем похвалить, поддержать ребенка. От этого во многом зависит формирование эмоциональной сферы младшего школьника.

Выводи... Таким образом, развитие положительных эмоций способствует успеху, эффективной учебной деятельности, положительным проявлениям личности. Отрицательные мешают успеху, ухудшают результаты, способствуют изменению личности в отрицательную сторону. Для того, чтобы сформировать положительные эмоции, необходимо видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее („Все дети талантливы” – вот убеждение учителя); создавать для личности ситуации успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, обучение приносили ребенку радость: „Учиться победно!”; исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки ребенка; понимать причины детского незнания и неправильного поведения, устранять их, не нанося ущерба достоинству („Ребенок хорош, плох его поступок”); предоставлять возможности и помогать детям, реализовать себя в положительной деятельности („В каждом ребенке – чудо, ожидай его”).

Знания особенностей эмоциональной сферы необходимо для каждого учителя. Педагоги всего мира признают, что педагогические успехи определяются положительными эмоциями учителя – его эмоциональной стабильностью, способностью проявлять тепло и заинтересованность в судьбе школьника, личностной зрелостью, социальной ответственностью.

Список использованных источников:

1. Батурина Г. И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности / Г. И. Батурина – М. : Просвещение, 1993. – 367 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоции : учеб. для вузов / Изард К. Э. – М. : Речь, 1999. – 345 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / Владимир Викторович Краевский. – Самара, 1994. – 210 с.
4. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание / А. Е. Ольшанникова. – М. : Знание, 1983. – 169 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Речь, 1998. – 638 с.

Анотація

В.С.Рибалко, В.П.Каленська

Особливості розвитку емоційної сфери молодших учнів

Стаття присвячена емоційній сфері як особливому класу психічних процесів й стану особистості. Досліджується структура й особливості розвитку емоційної сфери в молодшому шкільному віці. Запропоновані рекомендації з розвитку емоційної сфери особистості для педагогів та психологів.

Ключові слова: емоції, емоційна сфера, молодший шкільний вік, зацікавленість, радість, гнів, співчуття, провинна, відроза, зневага, страх.

Summary

V.S.Rybalko, V.P.Kalenskaya

Peculiarities of Emotional Sphere Development of Primary School Pupils

The article is dedicated to the emotional sphere as particular category of psychological processes and state of personality. Structure and peculiarity of development of emotional sphere at the primary school age is examined. Recommendations about development of emotional sphere of personality for teachers and psychologists are suggested.

Key words: emotions, emotional sphere, primary school age, interest, joy, anger, sympathy, guilt, disgust, contempt, fear.

Дата надходження статті: „26” березня 2012 р.

УДК 373.2:070.486(051)(045)

В.В.РОЗГОН,

аспірант

(м.Івано-Франківськ)

Соціокультурна та освітня місія педагогічної преси на прикладі журналу „Дошкільне виховання”

В статті обґрунтовано соціокультурне та освітнє значення педагогічної преси, охарактеризовано основні її функції на прикладі журналу „Дошкільне виховання”.

Ключові слова: періодична преса, соціокультурне значення, освітня місія, функція, часопис.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Преса має великий вплив на розвиток людства, оскільки відображає всі процеси громадського, політичного і культурного життя народу, є засобом його поінформування, просвітництва, популяризації ідей у середовищі різних суспільних груп. В умовах реформування та модернізації сучасної дошкільної освіти важливо оцінити соціокультурну та освітню місію педагогічних часописів „Дошкільне виховання”, „Джміль” та „Палітри педагога” та їхній внесок у дошкільну справу.

Аналіз досліджень і публікацій... Розвитку науково-педагогічної періодики присвячено чимало наукових праць. Скажімо, у працях І.Нефьодової, З.Полуяктової, У.Яворської досліджено розвиток окремих педагогічних журналів. Чималу кількість робіт присвячено висвітленню особливостей становлення та розвитку різних проблем освітньої галузі на сторінках педагогічної періодики. Серед авторів цих робіт – А.Говорун, М.Кухта, І.Мельник (вивчення проблеми виховання);

І.Дубінець (дослідження питання просвіти батьків); С.Лаба (розкриття втілення ідей української національної школи). У плеяді сучасних дослідників історії розвитку педагогічної думки, які оприлюднили на сторінках періодичної преси результати здійснених досліджень, перебувають Н.Гупан, І.Зайченко, Н.Побірченко, О.Сухомлинська та ін. Результати аналізу вищезначених досліджень дозволяють дійти до висновку, що, здебільшого в них відображено тенденції розвитку української педагогічної періодики загалом. Все ж недостатньо дослідженою, на нашу думку, залишається педагогічна преса дошкільного спрямування.

Формулювання цілей статті... Отож, **метою статті** є аналіз соціокультурного та освітнього значення педагогічної періодики дошкільного спрямування в Україні.

Виклад основного матеріалу... Специфічну сферу діяльності, в якій відображено два важливих для сучасного суспільства соціокультурні феномени – педагогіка і журналістика, слід називати педагогічною журналістикою. Педагогічна преса як певний вид діяльності з'явилася ще в XIX ст. Народження української періодики було зумовлено соціально-економічним та культурним розвитком України. З моменту оприлюднення першого педагогічного видання і до сьогоднішніх часів преса має надзвичайне соціокультурне і освітнє значення для людства. Основною ідеєю педагогічної журналістики являється ідея цінності освіти для людини і суспільства загалом. Дана ідея, представлена як квінтесенція змісту всієї педагогічної преси, інтерпретована відносно особливостей історичного етапу розвитку сучасної України. У руслі часу значення преси педагогічної проблематики не змінилось, здебільшого воно стало суспільно значимішим: журналіст і сьогодні покликаний переконувати громадськість у тому, що освіта – це важливий фактор самореалізації особистості в сучасному середовищі. Соціокультурне та освітнє значення педагогічної преси полягає в реалізації її функцій, а саме: просвітницько-інформаційної, діагностичної, аналітичної, освітньої, правової, ціннісно-орієнтаційної, піар-функції та функції організатора діалогу між різними категоріями людей [3].

В ході нашого дослідження нами було охарактеризовано вищезначені функції в контексті аналізу журналу „Дошкільне виховання”. Даний часопис – це визначне явище у житті не лише дошкільця, а й усієї нашої країни. Протягом століття це видання з честю виконує свою *просвітницько-інформаційну* функцію, яка реалізується в психолого-педагогічній просвіті педагогів і батьків, популяризації кращих вітчизняних і зарубіжних надбань науки і практики заради організації справи виховання наймолодших на високонауковому підґрунті.

Часопис разом із своїми додатками задовольняє фахові потреби всіх категорій педагогів дошкільної освіти: вихователів, музкерівників, учителів-логопедів, інструкторів із фізкультури, керівників дошкільних закладів, методистів, студентів та викладачів профільних вишів. На шпальтах журналу „Дошкільне виховання” представлено нові інноваційні технології, порушено актуальні проблеми з різними ефективними підходами їх розв'язання, означено тенденції розвитку дошкільного виховання, вміщено інформацію про факти, події, історію та особливості становлення освітньої сфери в нашій країні і за рубежом, а також розглянуто діяльність різних освітніх установ. У руслі часу журнал допомагає педагогам-практикам вирішувати нагальні потреби, долаючи перешкоди, які виникають на освітянській ниві, відтак надати відчутну моральну підтримку працівникам дошкільця. Тематика публікацій останнього двадцятиріччя найрізноманітніша. Це питання розвитку самої дошкільної ланки освіти, діяльності дошкільних закладів, підготовки кадрів і методичної служби, роботи педагогів з батьками і найголовніше – широкий спектр питань різнобічного розвитку дитини. У період реформування та модернізації дошкільної освіти в Україні „Дошкільне виховання” крокує в ногу із суспільним і освітянським життям, лідирує в оприлюдненні актуальних проблем дошкільної освіти, акцентуючи на актуальних питаннях, що потребують особливої уваги педагогів, ініціює їхнє обговорення у педколективах, замовляє науковим дослідникам теми, вивчення і висвітлення яких необхідне практикам.

Про широту горизонту, що відкриває журнал своїм читачам, свідчить, зокрема, розмаїття його постійних рубрик (їх близько 50). Назвемо деякі з них: офіційний відділ (нормативно-правові документи, статті управлінців); керівництво і контроль; освітянські новини; психологія; педагогічна спадщина: погляд сьогодні; здоров'я; сила, спритність, витривалість; безпека життєдіяльності; ранній вік; спеціальна освіта; природа; українська мова; школа мислення; стежина духовності; інтегрована освіта; економічне виховання; математика; свята і розваги; робота з родиною; посібник та ін.

У 90-ті роки XX ст. з'являється багато нових для дошкільця тем, скажімо громадяни незалежної України прагнуть національного відродження, відтак „Дошкільне виховання” різнопланово висвітлює питання національно-патріотичного виховання. У життя суспільства повертаються християнські цінності, релігійні свята узаконюються як державні, отож у часописі з'являється нова рубрика „Стежина духовності”, в якій публікуються погляди відомих діячів і педагогів (Я.Корчака, С.Русової, К.Ушинського, Т.Шевченка та ін.) на місце християнства у вихованні. Реагуючи на активність багатьох педагогів щодо проведення релігійної роботи з дітьми, журнал роз'яснює, який напрям роботи повинен обрати дитсадок як освітній заклад.

Упродовж 20 років у журналі розглядаються питання демократизації і гуманізації дошкільної освіти з конкретними практичними розробками. З 1990-х років на сторінках часопису розглядаються проблеми становлення дитячої особистості; її розвитку, рівноправної ролі в освітньому процесі.

Таким чином, за допомогою *просвітницько-інформаційної* функції формуються уявлення читачів про стан дошкільної освіти, основні тенденції її розвитку [2].

Діагностична функція реалізується у співвідношенні рівня сучасної освіти з рівнем розвитку суспільства, освітніми потребами різних верств населення на сторінках фахового журналу. Автори публікацій у своїх матеріалах на основі зібраної інформації оприлюднюють проблеми, які потребують обов'язкового або термінового вирішення, пропонують способи, методи та прийоми, які сприятимуть реалізації основних нагальних питань дошкільної освіти. Прагнення редакції не зупинятися на досягнутому, шукати нові прогресивні форми роботи, які б надавали педагогам максимальну методичну допомогу, зініціювало появу додатків „Палітра педагога” і „Джміль”, які стали значущим надбанням українського дошкільця. Ці видання були задумані та реалізовані як доповнення до основного журналу „Дошкільне виховання” для всебічної допомоги практикам в освоєнні кращих освітніх технологій, педагогічних інновацій і впровадження їх у роботу. „Палітра педагога” та „Джміль” представляють творчу лабораторію досвідчених майстрів дошкільного виховання, що ґрунтується на найсучасніших наукових дослідженнях.

На сторінках професійного журналу „Дошкільне виховання” публікуються статті науковців та педагогів-практиків, які, досліджуючи проблеми сучасної освіти, реалізують *аналітичну* функцію. У своїх статтях автори аналізують різноманітні явища педагогічної дійсності, оцінюють їх, пропонують свою думку щодо вирішення певних проблем, зіставляючи її з підходами інших вчених. Аналітична функція дозволяє читачам міркувати та дискутувати разом з авторами публікацій, уявляти аналіз явищ більш об'єктивно [3].

Не менш важливою є *освітня* функція, реалізація якої полягає в створенні педагогічною пресою навчального і виховного середовища. Редколегія журналу „Дошкільне виховання” усвідомлює, яке вагоме значення має ця функція по відношенню до педагогів-практиків, які потребують постійного підвищення своєї майстерності у зв'язку з системними змінами, що відбуваються сьогодні в освіті. Багато досвідчених педагогів не уявляють своєї діяльності без постійної підтримки свого професійного журналу, на сторінках якого пропонуються механізми і конкретні заходи вдосконалення освітнього процесу. Можливості системи підвищення професійної кваліфікації педагогів більш обмежені, ніж можливості педагогічної преси, на сторінках якої педагог-практик в зручний для себе час може знайти необхідний йому матеріал. „Дошкільне виховання” робить вагомий внесок у справу формування методичної компетентності педагогів. Часопис дає ґрунтовні роз'яснення всіх нововведень: типів і видів занять, організації інтегрованої освіти, ігрової діяльності, прогулянок і походів, дитячого експериментування. Кожен номер – це ціла науково-методична міні-енциклопедія, справжня скарбниця професійних знань і досвіду, де вміщено високоякісні матеріали з науки і практики, з музики і математики, з екології і розвитку мовлення та ін. [4].

Для реалізації *правової* функції редакцією часопису відведена окрема рубрика „Офіційний відділ”, в якій публікуються листи, накази, законопроекти, типові положення Міністерства освіти і науки, програми виховання та навчання дітей дошкільного віку та різноманітні інструкції, які є незамінними помічниками вихователів, методистів та керівників дошкільних закладів. Скажімо, редакція журналу „Дошкільне виховання” першою видала Закон „Про дошкільну освіту” окремою книжечкою, яку розповсюдила по всій Україні. Журнал допомагає розібратися у багатьох складних проблемах, що повсякчас постають перед практиками у нелегкий період реформування та модернізації дошкільної освіти. „Дошкільне виховання” – надійний путівник і компас у впровадженні державних документів і програм, зокрема Базового компонента дошкільної освіти в Україні, Державної базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”. У „Дошкільному вихованні” та в додатку до нього – „Палітрі педагога” систематично подаються зразки кращих календарних та перспективних планів, форм організації життєдіяльності дітей відповідно до вимог нової Програми. У час, коли постало питання про забезпечення обов'язкової дошкільної освіти з 5 років, журнал першим ознайомив українське дошкільця з програмою розвитку старших дошкільнят „Впевнений старт”, опублікувавши її у повному обсязі у „Палітрі педагога” [5].

Вагоме значення для практичної і моральної підтримки педагогів мають масові заходи, організовані журналом у всіх областях України. Це зустрічі за „круглим столом”, дискусійні клуби, семінари, конференції та інші зібрання, на яких не лише ставлять і обговорюють актуальні проблеми, а й оприлюднюють найефективніші технології розвитку дошкільнят. Таким чином реалізується функція організатора діалогу. Наймасштабнішим з таких заходів була триденна науково-практична конференція, присвячена проблемам, досягненням і перспективам розвитку дошкільної освіти у 2001 році. Це був справжній з'їзд ентузіастів дошкільної справи. В часописі відведена окрема рубрика „Дискусійний клуб”, в якій публікуються матеріали проведених круглих столів з тієї чи іншої

проблеми, конференцій, присвячених важливим подіям розвитку дошкільної освіти, матеріали проведених інтерв'ю з чиновниками, депутатами, міністром освіти та науки [4].

Наступні функції можна об'єднати – це рекламна та піар-функція. За допомогою цих функцій журналісти педагогічних видань мають змогу впливати на формування суспільної думки щодо діяльності певних науковців, політиків, меценатів, які займаються питанням освіти, створювати рейтинг діяльності того чи іншого освітнього закладу. Рекламна функція полягає в активному пропагуванні певних педагогічних ідей серед громадськості, а також діяльності освітніх установ. За силою впливу на населення матеріали статей, в яких реалізовані вищезначені функції педагогічної преси, значно вагоміші [6].

Педагогічна преса, зокрема журнал „Дошкільне виховання” виконує *культуроформуючу* функцію. Вона є одним із найважливіших чинників розвитку професійної педагогічної культури суспільства. Освітня преса завдяки своїм публікаціям примножує духовні цінності педагогічної культури, створює певну атмосферу їх узгодження. Таким чином, педагогічна культура професійних педагогів формується під впливом педагогічної преси, що доводить історія її становлення й розвитку [2].

Результати здійснених досліджень дозволяють стверджувати, що педагогічна періодична преса є ареною обговорення не лише суспільно значущих проблем, а й багатьох інших аспектів еволюції системи освіти, відтак редактори та автори сучасних часописів прагнуть не лише інформувати читачів, а й здійснювати певний вплив на їх світогляд, ідеали та цінності. Свідченням цього являються публікації, провідними ідеями яких є підвищення рівня підготовки педагогічних працівників, їх психолого-педагогічної обізнаності, покращення творчого компонента навчальної діяльності майбутніх викладачів та вихователів. Обговорюючи проблеми системи освіти, педагоги, політичні та культурні діячі виступають в ролі своєрідних громадських експертів, формуючи певне відношення читачів до даних проблем. Так реалізовується *ціннісно-орієнтаційна функція*. Скажімо, наприкінці 1980-х років, коли на часі стали питання гуманізації освіти, журнал „Дошкільне виховання” приділяв їм багато уваги, а саме: присвячували читачські конференції, зустрічі за „круглим столом”, в результаті провідні науковці й досвідчені практики погоджувалися, що в центрі уваги має бути дитина, відтак почали активно розробляти нові форми роботи з дітьми [1].

Слід зазначити, що в період модернізації та реформування дошкільної освіти в Україні функціонує певна кількість педагогічних видань дошкільного спрямування, які достойно виконують всі функції педагогічної преси, а також мають неопінене значення як для педагогів-практиків, так і для батьків.

Висновки... Отож, проаналізувавши функції педагогічної преси, можна дійти висновку, що у часописі „Дошкільне виховання” вони реалізуються у повному обсязі. Журнал не лише декларує найвищі цінності, а й підтримує їх, сприяє їхньому втіленню у життя. „Дошкільне виховання” – це видання вседержавного масштабу, яке акумулює найкращі ідеї і досвід, залучаючи авторів з усіх куточків України. Здійснений аналіз дає нам підстави стверджувати, що науково-методичний журнал „Дошкільне виховання” має неопінене соціокультурне та освітнє значення для громадян України й української діаспори в світі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрусич Н. Від мудрих ідей до наших дітей / Н. Андрусич // Дошкільне виховання. – 2011. – № 4.
2. Борисова З. Паростки дошкільля і журнал „Дошкільне виховання” / З. Борисова // Дошкільне виховання. – 2011. – № 3.
3. Денисович Т. Е. Педагогическая журналистика : учеб. пособие / Т. Е. Денисович. – М. : ФОРУМ, 2009. – 144 с.
4. Лохвицька Л. Історія „Дошкільного виховання”: погляд сьогодні / Л. Лохвицька // Дошкільне виховання. – 2011. – № 11.
5. Програма розвитку старших дошкільнят „Впевнений старт” // Палітра педагога. – 2010. – № 6.
6. Сто років на благо довкілля // Дошкільне виховання. – 2011. – № 12.

Анотація

В.В.Розгон

Социокультурная и образовательная миссия педагогической прессы на примере журнала „Дошкольное воспитание”

В статті обосновано соціокультурне і освітнє значення педагогічної преси, охарактеризовані основні її функції на прикладі журналу „Дошкольное воспитание”.

Ключевые слова: *периодическая печать, социокультурное значение, образовательная миссия, функции прессы, журнал.*

Summary

V.V.Rozgon

Socio-Cultural and Educational Mission of Pedagogical Press by the Example of the Magazine „Preschool Education”

This article discusses the socio-cultural and educational value of pedagogical press, its basic functions by the example of the magazine „Preschool Education” are described.

Key words: *periodical press, social and cultural values, educational mission, functions of press, magazine.*
Дата надходження статті: „24” березня 2012 р.

Концептуальні засади дослідження проблеми формування професійно-педагогічного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури

У статті подано результати теоретичного аналізу проблеми організації професійної підготовки майбутнього викладача зарубіжної літератури, спрямованої на формування його професійно-педагогічного світогляду. Особливу увагу приділено висвітленню концептуальних засад дослідження означеного процесу.

Ключові слова: викладач зарубіжної літератури, професійна підготовка майбутніх викладачів зарубіжної літератури, формування професійно-педагогічного світогляду.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Незважаючи на яскраві зразки реалізації світоглядної спрямованості навчально-виховного процесу у провідних університетах нашої держави, про повну і суцільну ефективність світоглядної підготовки педагогічних кадрів, на жаль, говорити можна лише умовно. У багатьох випадках вищі навчальні заклади просто уникають світоглядної проблематики або ж обходяться простими коментарями щодо неї. В останнє десятиріччя помітно скоротився цикл світоглядних дисциплін – філософії, соціології, політології, культурології, педагогіки та історії педагогіки. Поодинокими є студентсько-аспірантські світоглядно-методологічні гуртки. Світоглядна складова поступово втрачає свій статус як домінуючої основи навчального предмету. І як результат, молодий викладач нерідко не має власної осмисленої, сталої, переконаної світоглядної позиції, плутає в лабіринті сучасних світоглядних орієнтацій, стає об'єктом маніпуляцій з боку пронириливих політиків, засобом трансформації суперечливих цінностей в учнівське і студентське середовище.

Аналіз досліджень і публікацій... На сучасному етапі розвитку національної освіти актуальним є пошук оптимальної освітньої моделі, яка трансформує духовно-ціннісний досвід людства в інформаційне, духовно-ціннісне поле свідомості окремої особистості. У цьому контексті досліджується широкий спектр соціально-філософських проблем, які знаходять обґрунтування у працях сучасних соціальних філософів, дидактів освіти, педагогів і психологів (В.Барановський, І.Бех, Г.Волинка, В.Горський, С.Гончаренко, Л.Губерський, М.Зелінський, І.Зязюн, В.Кремень, С.Кримський, В.Крисаченко, М.Лукашевич, В.Лутай, М.Михальченко, М.Мокляк, В.Муляр, І.Надольний, Б.Новіков, М.Попович, А.Ручка, О.Савченко, Л.Сохань, О.Сухомлинська, Г.Темко та ін.). У площині цих провідних стратегічних філософсько-педагогічних підходів мусить утверджуватись ідея літературної освіти як чинника формування цінностей, адекватних сучасному цивілізаційному буттю і розглянутих крізь призму гуманістичних пріоритетів.

Проблема світоглядної підготовки та формування світогляду сучасного покоління студентів розглядалась в роботах таких авторів, як В.Андрущенко, В.Бондаренко, Г.Волинка, С.Гончаренко, Л.Губерський, В.Журавський, Ф.Кирилюк, В.Кремень, В.Кушерець, М.Михальченко, І.Надольний, В.Огнев'юк, В.Пазенок, В.Шинкарук, В.Ярошовець, Т.Яцук, О.Яценко. Вагомий внесок у її осмислення внесли такі нормативні документи Міністерства освіти і науки України, як „Освіта. Україна XXI століття”, „Програма трансформації гуманітарної освіти”, започаткована і профінансована Джорджем Соросом (1992-1995 рр.); Концепція трансформації гуманітарної освіти в Україні (1996 р.); Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.).

Загальний висновок, зроблений українськими науковцями-педагогами (І.Аносов, О.Галус, О.Глузман, І.Зязюн, В.Кремень, В.Крижко, А.Кузьмінський, В.Курило, О.Мещанінов, О.Цокур) в перше десятиріччя XXI ст. щодо змісту світоглядної підготовки студентської молоді розгортається в царині загальнолюдської наукової, філософської і культурної традиції, методологічного плюралізму, демократизму і толерантності щодо переконань особистості, дискурсу як найбільш ефективного способу впливу на формування світоглядної культури майбутніх педагогічних кадрів.

Формулювання цілей статті... З огляду на актуальність, теоретичну значущість означеної проблеми, метою даної статті є висвітлення концептуальних засад дослідження феномена професійно-педагогічного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури та особливостей організації процесу його формування.

Виклад основного матеріалу... У науковій літературі останніх років дедалі більш обґрунтовано подається умовивід, що різні професії формують специфічні професійні типи світогляду: політичний, економічний, інженерний, математичний, біологічний, художній, педагогічний і т.д. На основі того, що мислення і свідомість тісно зв'язані з професійною діяльністю фахівця і детерміновані нею, дедалі

частіше висувається гіпотеза про існування особливого – професійного типу світогляду (Ж.Таланова [3], О.Цокур [4]).

Природно, не заперечуючи серйозного впливу професійної діяльності на світогляд особистості, однак, важко собі уявити людину, світогляд якої вичерпувався б тільки професійною сферою. Подібного роду неповноцінна освіта цілком суперечила б об'єднуючій і інтегративній специфіці самого поняття світогляду. Проте, мабуть, що професійна складова, безумовно, впливає на становлення індивідуального світогляду, але існує не інакше, як його частина, така сама, як ідеологічна, моральна, естетична, релігійна й інші. Не можна також заперечувати, що перераховані вище інформаційні поля світогляду перебувають у найскладнішій взаємодії, взаємовпливі. Баланс між ними і їхнім змістовним наповненням створюють неповторний, унікальний світогляд конкретної людини.

Указуючи на діалектичну взаємодію світогляду і професії, Ж.Таланова пише, що світогляд, як відомо, „виразно виявляється в професійній діяльності людини; правильним є і зворотне: професія дуже виразно і сильно впливає на формування світогляду, обумовлюючи конкретні й діючі форми його прояву. Чим більшою „людиномісткістю” відрізняється професія... тим, звичайно, повніше, активніше і конкретніше в ній виявляється світобачення (а вкупі з ним і світовідчуття); воно її пронизує на всіх структурно-функціональних рівнях, втілюючись і у діяльності в цілому, і в її окремих компонентах” [3, с.27].

Аналіз змісту та дидактичних основ організації процесу професійного навчання майбутнього викладача зарубіжної літератури показує, що цілісному розвитку його професійно-педагогічного світогляду заважає традиційний – предметний технологічний підхід до вивчення фахових дисциплін. Він призводить до однобічності їхнього мистецтвознавчого й професійно-педагогічного тезаурусу та редукції ціннісно-сміслового наповнення педагогічної свідомості як знавців зарубіжної літератури та організаторів полікультурної освіти учнів. Це суперечить сучасним вимогам до професійно-педагогічної діяльності викладача зарубіжної літератури, яка передбачає актуалізацію поліхудожнього контексту при залученні учнів до художньої творчості та мистецтва з акцентуванням його аксіологічних та антропологічних доміант.

Разом з тим, незважаючи на творчі доробки науковців (К.Дмитрієвої, Т.Железної, Л.Реутової), спеціально присвячених формуванню професійного педагогічного світогляду майбутніх учителів, ряд питань залишається ще нез'ясованими належним чином. Потребує змістовного уточнення, зокрема, висхідне поняття „професійно-педагогічний світогляд”; співвідношення його провідних функцій та компонентів; визначення об'єктивних умов та суб'єктивних чинників його формування у майбутнього викладача зарубіжної літератури; ролі у цьому процесі різних навчальних предметів, зокрема, історії української та зарубіжної педагогіки, сучасної дидактики вищої школи, теорії та методики викладання зарубіжної літератури; визначення впливу ідей педагогів-новаторів як особливого феномена педагогічної культури на формування світоглядних орієнтацій та цінностей тих, хто навчається, у позанавчальний час.

Гуманізація освіти як тенденція трансформації освітньої парадигми передбачає пріоритет освіти, яка формує особистість, над освітою, яка просто озброює її знаннями. У літературі загалом та зарубіжній літературі зокрема, це означає подолання сциентистського підходу до викладання, згідно з яким вивчення літератури перетворювалося на вивчення літературознавства, що не сприяло ідеї ціннісного навчання. Через це, обґрунтовуючи концептуальні засади процесу формування особистості майбутнього викладача зарубіжної літератури як носія особливого – професійно-педагогічного світогляду, ми дотримувалися наступних принципів їхнього навчання, а саме:

– принципу гуманістичної спрямованості, який передбачає, що абсолютною домінантою змісту літературної освіти є людина як найвища соціальна цінність. Отже, програмовими мають бути твори, які викликають повагу і співчуття до людини, захоплення нею. Інтереси людини, розвитку особистості як вільної, творчої індивідуальності – головний критерій визначення значущості твору та його автора, оцінки їх місця в історії літератури, ролі в культурному житті суспільства. Подібна зміна пріоритету когнітивного аспекту вивчення зарубіжної літератури на аксіологічний аспект можлива лише за умови розроблених ціннісних орієнтирів. Щодо останніх, то гуманістична спрямованість курсу літературної освіти передбачає дієвість взаємопов'язаних принципів;

– принцип світоглядного плюралізму в літературній освіті, який виступає у формі співіснування різних інтерпретацій світу, як співіснування різних світоглядів, право автора на власне світобачення та право читача на самостійне сприйняття авторської концепції. Світоглядний плюралізм у літературі виявляється в її деідеологізації, звільненні від стереотипів і шаблонів класових, партійних оцінок, які давалися мистецьким явищам. Літературна освіта, базована на засадах світоглядного плюралізму, не буде соціально заангажованою, а відповідатиме справжнім критеріям високої художності та гуманістичної спрямованості. Саме принцип світоглядного плюралізму дає можливість об'єктивної, виваженої оцінки явищ, подій, фактів, які не є однозначними по своїй суті і спонукають особистість того, хто навчається, до самостійних висновків, тверезих роздумів і узагальнень. У процесі подібної

освіти особистість набуває таких рис та якостей, як толерантність, незалежність, свобода вибору, культура спілкування, здатність до культурного діалогу тощо;

– принцип діалогу культур, який своїм аксіологічним аспектом надає можливість пізнання інших народів і їхніх культур саме на основі діалогу, адже якраз на цій основі відбувається входження України до світового співтовариства. У контексті літературної освіти принцип діалогізму має витокami ідеї діалогічного існування, сформульовані представником діалогічного персоналізму М.Бубером [2], та діалогічну теорію М.Бахтіна [1]. М.Бубер [2] вводить поняття реального (дійсного) діалогу, в якому кожен співрозмовник має на увазі один одного, хоче взаєморозуміння, взаємної відкритості. У філософських розвідках М.Бахтіна [2] розуміння культури інтерпретується як „діалог у великому часі культури”, спілкування культур. Поняття діалогу використовується, за Бахтіним, дуже широко: діалог визначається основою людської свідомості, загальною суттю гуманітарного мислення. Діалог є всеохоплюючим, а діалогічні стосунки передбачають рівноправність, відсутність дискримінації, незведеність до логічних умовиводів, народження істини в декількох свідомостях, наявність третього співрозмовника, який відіграє роль певної точки відліку (суд совісті, суд історії, суд Божий). Тільки за таких умов можна моделювати ситуації, які не вирішуються на знаннево-репродуктивному рівні, а вимагають особистісного вибору рішення, розвитку самосвідомості, креативного мислення. Літературна освіта крізь призму принципу діалогізму дає змогу побачити складне переплетіння, зв'язки, впливи різних культур і літератур у єдиному всесвітньому культурологічному просторі. Подібний підхід, в основі якого – біблерівська концепція „діалогу культур”, веде до пошуку зв'язків між епохою, типом культури, способом мислення людини – сучасника тієї чи іншої епохи, а також передбачає вивчення широкого культурного контексту епохи, яке реалізується за умови продуманої інтеграції навчальних дисциплін. М.Бубер [2] визначив буття людини як нескінченний діалог людини з Богом.

У сучасному розумінні діалог може мати широкі обрії: діалог людини – і природи, людини – і культурних пам'яток, читача – і книги. Процес читання взагалі можна визначити як створення власних думок за допомогою думок, висловлених автором. Тобто, знайомство з художнім твором – це завжди творчий процес, який можна кваліфікувати як особливий діалог між автором і читачем. Таким чином, твір художньої літератури розглядається як специфічна форма діалогу, який дозволяє усвідомити органічний зв'язок між духовною культурою автора і читача, спонукає кожного з учасників діалогу до самовизначення ідеалів власної духовної культури в умовах даної системи екзистенціальних цінностей.

Експериментальна апробація технології викладання курсу „Зарубіжна література” на базі студентів факультету романо-германської філології ОНУ імені І.І.Мечникова, заснованого на принципах гуманістичної спрямованості, світоглядного плюралізму та діалогізму, засвідчила, що він стає поліфункціональною навчальною дисципліною. Це означало, що означений курс зумовлює формування різних видів світогляду особистості майбутнього викладача зарубіжної літератури (аксіологічного, художньо-естетичного, професійно-педагогічного). За умови посилення відповідних аспектів у його викладанні він сприятиме відповідному особистісному і професійному розвитку та саморозвитку майбутнього викладача зарубіжної літератури.

Висновки... Таким чином, однією з найважливіших функцій зарубіжної літератури є аксіологічно-кореляційна, яка полягає у формуванні нових орієнтирів, адекватних вимогам соціального буття, корекції особистісних поглядів, установок, цінностей, мотивів та ідеалів, що виходять з принципу гуманістичної спрямованості. Не менш вагомою є творчо-конструктивна функція, яка сприяє розвитку та самореалізації особистості, виявленню і втіленню її творчих можливостей, усвідомленню власного творчого потенціалу.

Доведено, що найважливішим компонентом творчого стилю педагогічної діяльності є професійно-педагогічний світогляд майбутнього викладача зарубіжної літератури. Професійно-педагогічний світогляд майбутнього викладача зарубіжної літератури – це узагальнена система його історико-педагогічних та мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що визначає зміст та характер його особистісної самореалізації в професійній діяльності в умовах освітньо-виховного процесу.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо в розробці оновленого змісту світоглядної підготовки майбутніх викладачів зарубіжної літератури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 496 с.
2. Библиер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библиер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Таланова Ж. П. Определение сущности понятия „мировоззрение личности” в контексте современных исследовательских подходов / Ж. Таланова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2007. – № 3–4. – С. 23–30.

4. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості у професійній підготовці майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Ольга Степанівна Цокур. – Одеса, 1998. – 397 с.

Анотація

В.М.Романец

**Концептуальне основи дослідження проблеми формування професійно-педагогічного
мировоззрення майбутнього вчителя зарубіжної літератури**

В статті представлені результати теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури, направленої на формування його професійно-педагогічного мировоззрення. Особливу увагу приділено відображенню концептуальних основ організації даного процесу.

Ключові слова: вчитель зарубіжної літератури, професійна підготовка майбутнього вчителя зарубіжної літератури, формування професійно-педагогічного мировоззрення.

Summary

V.M.Romanetz

**Conceptual Principles of Research of the Problem of Formation of Professional and Pedagogical Worldview
of the Future Teacher of Foreign Literature**

The article presents the results of theoretical analysis of the problem of training of the future teacher of foreign literature, aimed at the formation of his professional and pedagogical worldview. Particular attention is paid to reflection of the conceptual foundations of organizing of this process.

Key words: teacher of foreign literature, professional training of the future teacher of foreign literature, formation of professional and pedagogical worldview.

Дата надходження статті: „16” березня 2012 р.

УДК 372.461:159.946.3-057.874(045)

Н.Б.САВЧУК,

вчитель

(м.Хмельницький)

Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів

У статті розкрито сутність зв'язного мовлення молодших школярів, окреслено психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи.

Ключові слова: зв'язне мовлення, розвиток зв'язного мовлення, психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Відродження національної школи і реформування освіти в Україні зумовлено змінами у суспільно-політичному житті та засвідчено Законом України „Про освіту”, Державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття), Концепцією мовної освіти [6; 3; 9].

Відповідно до зміни соціально-політичних функцій української мови в сучасних умовах спостерігається переорієнтація мети навчання мови в освітніх закладах України. У Державному освітньому стандарті з української мови (початкова ланка) зазначено: „метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду” [4], що передбачає розвиток зв'язного мовлення молодших школярів як основоположного принципу початкового навчання.

Аналіз досліджень і публікацій... Сьогодні збільшується кількість досліджень з проблеми розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Так, С.І.Дорошенком розглянуто розвиток мовлення молодших школярів як загальна проблема. Розвитку мовлення як найважливішої умови успішного навчання молодших школярів присвячено працю В.І.Ковальової Теоретичні аспекти словникового розвитку зв'язного мовлення у початковій школі розкрито Г.П.Коваль та М.М.Наумчук. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів визначено Ю.З.Гільбухом, психологію усного мовлення учнів початкових класів описано І.О.Синицею. Проте проблема розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів є малодослідженою, зокрема в аспекті її психолого-педагогічних основ.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає в окресленні психолого-педагогічних основ розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... Однією з основних проблем сучасної методики української мови є формування умінь та навичок зв'язного мовлення, оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних

характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити „орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування” [11, с.62].

У практиці роботи початкової школи терміном „зв'язне мовлення” називають розділ методичної науки, завданням якого є навчання дітей розумінню і побудові висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови [12, с.118].

У методиці викладання мови в початкових класах під терміном „зв'язне мовлення” розуміється „монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Результатом такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів” [7, с.105].

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне та монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням та зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовне і логічне викладання думки;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Дуже важливо, щоб молодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме та переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчужує красу рідного слова, вона відчужує любов до мови. Розуміти, відчувати та любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає у тому, щоб розвивати мову учнів, збагачувати її, навчити любити, пишати нею [8, с.4–5].

Отже, розвиток зв'язного мовлення на уроках мови – це робота, що проводиться вчителем для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також висловлювали свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами у відповідності до мети, змісту та умов спілкування.

Розвиток та удосконалення мовлення школярів потребує щоденної клопіткої роботи над оволодінням основними мовними нормами, в якому головне місце посідає словникова робота. Засвоюючи нові слова, учні вчать правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення, удосконалюючи звуковимову, що є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури [13, с.24].

З точки зору психології, мовлення – це конкретне використання мови для висловлення думок, почуттів, настроїв. Мовлення – це психічне явище [10, с.126].

Відношення між мовленням і мисленням у психології позначається терміном „єдність”. Ця єдність обумовлена спільною основою їх виникнення і розвитку – суспільною трудовою діяльністю людей. „Без мови немає людського мислення. Мова була однією з тих сил, які допомогли людині виділитись із тваринного світу, розвинути своє мислення. З іншого боку, без мислення не може бути мови” [1, с.54].

Засобом обміну думками є мова, яка вважається дійсністю думки і розвивається із розвитком людського мислення. Проте не доцільно повністю ототожнювати ці поняття, адже одну і ту ж думку ми можемо висловити різними словами. Неспівпадання процесів розвитку мислення з процесом розвитку мовлення показують спостереження за розвитком дитини: засвоюючи в процесі спілкування з дорослими готові мовленнєві форми, слова, звороти, дитина не завжди вкладає в них відповідне їх змісту.

Наше мовлення складається із слів, які хоч і можуть стосуватись окремих предметів, завжди мають деякі загальні значення. Отже, слово є поняттям. Наприклад, коли учень засвоює значення слова „книга”, то він розуміє під цим словом не тільки одного разу побачену ним книгу, але будь-які книги, які він бачив, читав тощо. Закономірно, що для цього необхідно відволікатись від багатьох індивідуальних особливостей предметів, узагальнити ознаки, за якими багато предметів різної форми,

кольору, величини об'єднуються в одну групу, підводяться під одне поняття, виражене словом. Тому мислення в поняттях не може бути безмовленнєвим. Його невід'ємною опорою, засобом формування і вираження служить мовлення [5, с.38–39].

Важливим компонентом розвитку зв'язного мовлення є уява. Показники розвитку цього психологічного процесу залежать від віку самого учня, від його попередньо набутого життєвого досвіду, який з кожним наступним класом стає досконалішим [14, с.27].

Динаміка розвитку уяви при переході з класу в клас показує, що в першому класі у деяких дітей досить розвинена спостережливість, але вона виявляється в умінні помічати окремі зовнішні ознаки при відсутності здатності схоплювати ціле у взаємозв'язку. Дії уяви тут тісно переплетені з перцептивними, що не відокремлені від них і мають обмежений характер. У другому класі дії уяви відходять від перцептивних лише на дуже незначний крок. Вміння помічати малопомітне є свідченням досконалої перцептивної дії, а визначити, наскільки важливим це є для пояснення ходу зображених подій, можливо лише за допомогою уявлених і мислительних дій. У 3–4 класі дії уяви є значнішими і водночас більш заглибленими у зміст зображеного, зокрема, в смисл виразних рухів. Перцептивні дії згортаються, поступаючись місцем перед діями уяви. Сприймання і уявлення змісту картини, попередніх і наступних подій не становить для учнів труднощів. На відміну від 1–2 класів, де вводилась одностороння пряма мова, учні 3–4 класів починають використовувати діалог, в якому подають міркування, думки і настрої зображених осіб. Отже, для створення образу потрібні перцептивні, уявлені та мислительні дії.

На розвиток зв'язного мовлення також впливає пам'ять, відіграючи значну роль при побудові зв'язного висловлювання (усного чи писемного). Першим компонентом довгочасної пам'яті є наявний запас слів і граматичних моделей, другим – запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя. Крім довгочасної пам'яті, у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє декілька секунд: відбирає із довгочасної пам'яті синтаксичні схеми і включає в неї слова. Сутність оперативної пам'яті зводиться до двох функцій: утримання двох написаних чи сказаних слів під час побудови речення; випередження двох сусідніх синтаксично пов'язаних слів, і так у ланцюгу всього речення та тексту [2, с.67].

Таким чином, складні специфічні зв'язки між мовою, мисленням, уявою та пам'яттю вказують на доцільність розкриття кожного з них під час навчання у початковій школі. Звідси, необхідними умовами для їх розвитку є збагачення словника, оволодіння граматику мови, а також її фонетичними і фразеологічними засобами.

Висновки... Отже, цілеспрямована і систематична лексична робота на уроках української мови у початковій школі істотно впливає на формування загальної культури всебічно розвиненої, соціально активної особистості, готової до максимально ефективної участі у мовленнєвому спілкуванні. Здійснивши аналіз змісту навчальної мовленнєвої діяльності та психологічних особливостей зв'язного мовлення молодших школярів, ми вважаємо розвиток зв'язного мовлення провідним принципом навчання.

Оскільки публікація не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми, подальшого удосконалення потребують питання добору молодшими школярами мовних засобів при висловленні своєї думки в усній чи писемній формі, розвитку та удосконалення мовлення школярів шляхом збагачення і активізації їх словника тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Выготский Л. С. Избранные педагогические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 380 с.
2. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Ю. З. Гільбух, О. І. Пенькова // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 66–69.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] : №1/9-695 від 06.12.2005 / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>.
5. Дорошенко С. І. Розвиток мовлення молодших школярів / С. І. Дорошенко. – К. : Освіта, 1987. – 124 с.
6. Закон України „Про освіту” [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average>
7. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навч. посіб. [для студ. педінст., гуманіст. універс., пед. коледж.] / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – [2-ге вид., доопр. та допов.]. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
8. Ковальова В. І. Розвиток мовлення – найважливіша умова успішного навчання молодших школярів / В. І. Ковальова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : doc.osvita.ua/doc/files/.../movlennya.doc
9. Концепція мовної освіти в Україні: проект 2011 року [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/gr/obg/2011/proekt_271210.doc
10. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – [3-те вид., доп. і переробл.]. – К. : ЦУЛ, 2008 – 271 с.

11. Методика викладання української мови : навч. посіб. / [С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.] ; під заг. ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.
12. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі / М. М. Наумчук. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – Тернопіль : Астон, 2005. – 352 с.
13. Пономарьова К. І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2001. – № 4. – С. 23–26.
14. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 1–3 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 140 с.

Анотація
Н.В.Савчук

Психолого-педагогические основы развития связной речи учеников младших классов

В статье раскрыта сущность связной речи учеников младших классов, описаны психолого-педагогические основы связной речи учеников начальной школы.

Ключевые слова: *связная речь, развитие связной речи, психолого-педагогические основы развития связной речи.*

Summary
N.B.Savchuk

Psychologic-Pedagogical Principles of Primary School Pupils' Connected Speech Development

The essentiality of primary school pupils' connected speech is revealed, and psychologically-pedagogical principles of connected speech development are described in the article.

Key words: *connected speech, connected speech development, psychologic-pedagogical principles of connected speech development.*

Дата надходження статті: „18” лютого 2012 р.

УДК 371.212

О.В.САДОВЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Формування готовності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл до здобуття професійної освіти у вищих навчальних закладах

У статті розкрито актуальне питання формування належного рівня готовності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл до вступу та успішного навчання у закладах професійної освіти. Проаналізовано можливі заходи на рівні органів освіти та адміністрацій шкіл щодо поліпшення рівня такої готовності. Визначено роль системи навчальних предметів у цьому процесі та окреслено кроки щодо їх удосконалення; подано алгоритм складання стимулюючих навчальних програм для учнів старших класів. Проаналізовано позитивний зарубіжний досвід щодо заповнення прогалин навчальної успішності учнів старших класів.

Ключові слова: *учні старших класів, готовність до здобуття професійної освіти, навчальні програми, прогалина навчальної успішності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Неодмінною умовою підготовки дитини до дорослого життя за межами школи є усвідомлення нею важливості вибору подальшої траєкторії навчання та готовності до здобуття професійної освіти. Сформованість належного рівня готовності до здобуття подальшої професійної освіти має бути властива всім учням незалежно від статі, раси, етнічного походження, місця проживання, типу школи, фінансового становища сім'ї. Готовність до подальшої професійної освіти – це рівень підготовки, який повинен мати учень для успішного вступу і навчання у вищих навчальних закладах [4, с.45]. Забезпечення такої готовності визначається низкою факторів на рівні органів освіти, адміністрації шкіл, педагогів, учнів та їх батьків. Практика свідчить про те, що часто учні не є готовими до здійснення професійної освіти, не мають чіткого уявлення щодо траєкторії свого подальшого навчання чи працевлаштування. Переважна більшість сучасних учнів залишають загальноосвітні школи з низьким рівнем успішності і є невідповідними до життя за її межами. Тому проблема покращення рівня готовності учнів до подальшої освіти у ВНЗ є актуальною і потребує негайного вирішення [3, с.13].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблемі підготовки молоді до вибору майбутньої професії присвячено чимало праць вітчизняних учених, таких як А.Агутов, С.Батишев, В.Гарбич, Ю.Гільбух, М.Захаров, Г.Костюк, О.Мельник, С.Осадчий, В.Сидоренко, В.Синявський, М.Тименко, М.Янцур. У їхніх напрацюваннях розглядаються педагогічні та організаційні засади цього процесу, особливості профорієнтаційної роботи, конструювання та впровадження педагогічних технологій підготовки

школярів до вибору професії [1, с.32]. Проте у зазначених працях не розглядається проблема забезпечення належної шкільної підготовки учнів до здобуття обраної професії. Це питання не є розкритим у науково-педагогічній літературі і потребує окремого розгляду, зокрема щодо причин поганої готовності учнів до подальшої освіти і шляхів їх усунення.

Аналіз провідних напрацювань зарубіжних учених, які займаються дослідженням цієї проблеми (С.Адельман, П.Барт, Д.Грін, Д.Сомервіль), дає підстави стверджувати, що формування належного рівня готовності учнів старших класів до подальшої освіти значною мірою залежить від правильної і відповідної роботи органів освіти та адміністрацій шкіл; від підбору ефективної системи навчальних предметів, які вивчаються у старших класах і надають учням базові вміння і навички; від заповнення прогалів навчальної успішності учнів у старших класах [4, с.45; 9].

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження необхідних передумов та кроків щодо підвищення рівня готовності учнів старших класів до подальшої професійної освіти на рівні державної політики у сфері мотивування та заохочення учнів до навчання, на рівні школи (організація роботи школи), методичного забезпечення, відповідної підготовки вчителів та залучення сімей до активізації цього процесу.

Виклад основного матеріалу... На основі аналізу науково-педагогічної літератури провідних вітчизняних та зарубіжних учених з'ясовано, що з метою оптимізації ситуації, що склалася, національні і місцеві органи освіти та адміністрації шкіл у співпраці мають здійснити низку заходів щодо підвищення рівня готовності учнів до подальшої професійної освіти. Перш за все, необхідно узгодити вимоги вищих навчальних закладів до знань, вмінь і навичок учнів, необхідних для успішного вступу в університет, з вимогами загальноосвітніх шкіл, у яких учні здобувають ці знання, вміння та навички. На основі цього має бути розроблено положення (стандарт) про знання, вміння і навички учнів, необхідні для успішного вступу до ВНЗ, з яким має бути ознайомлений кожен учень. Окрім того, необхідно розробити стандарти переходу учнів від загальноосвітньої школи до ВНЗ; провести дослідження шляхів позитивного впливу на рівень готовності учнів до подальшої професійної освіти на всіх рівнях: національному, регіональному, місцевому. Важливими кроками у цьому напрямі є також: забезпечення інформаційного простору між школами і ВНЗ, у якому школи розміщуватимуть інформацію про характеристики учнів-випускників, а ВНЗ – звіти про підсумок їх успішності після року навчання; сприяння співпраці педагогів ВНЗ з учителями шкіл для обміну досвідом щодо нових методик викладання, сприятливих для покращення підготовки учнів старших класів до вступу у ВНЗ; передбачення у програмах підготовки майбутніх учителів інформації про загальну систему оцінювання у школах та забезпечення майбутніх учителів засобами, необхідними для здійснення ефективного і об'єктивного оцінювання; оцінювання базових знань учнів початкової школи на щоденній основі для виявлення відстаючих учнів і вчасного прийняття заходів для втручання та виправлення ситуації; здійснення моніторингу навчальних програм середніх класів на предмет того, чи забезпечують вони оволодіння учнями на середньому етапі навчання основними навичками читання, письма, математики і їх постійного удосконалення; здійснення моніторингу навчальних програм старших класів на предмет того, чи їх зміст є орієнтованим на післяшкільну освіту, чи передбачено ними оволодіння учнями навичками, необхідними для успішного вступу у ВНЗ; перевидання та доповнення навчальних підручників і інших програмних матеріалів з метою відповідності державним вимогам; забезпечення належної підготовки вчителів до викладання навчальних предметів та належних можливостей їх професійного розвитку для постійного вдосконалення знань з предмета та методики його викладання; розвиток у вчителів педагогічної гнучкості, тобто вміння подати матеріал по-різному, щоб зробити складні концепції і поняття простішими для сприйняття учнями; забезпечення ресурсами вчителів для викладання дисциплін відповідно до вдосконалених програм; фінансування ініціатив вдосконалення навчальних програм; фінансування моніторингу рівня готовності учнів старших класів до післяшкільної освіти [7, с.35].

Американськими вченими Д.Гріном та К.Хейкоком визначено низку заходів, які мають здійснюватися органами освіти та адміністраціями шкіл для формування готовності учнів старших класів до професійної освіти. Вони передбачають: забезпечення і розширення послуг кар'єрного і професійного планування для всіх учнів, починаючи з 8-9 класів; забезпечення учням достатньої кількості навчальних предметів належного змісту та якості, факультативних курсів; забезпечення учням підтримки за межами класу: тьюторство, що здійснюється педагогами, однолітками та представниками громадськості; навчання у вихідні дні; вечірні та літні школи; залучення батьків до планування післяшкільної освіти дітей [9].

Аналіз заходів, необхідних для покращення рівня готовності учнів до вступу у ВНЗ на рівні органів освіти та адміністрації шкіл дає підстави стверджувати, що значна їх частка має бути спрямована на поліпшення програм шкільних навчальних предметів, які не завжди забезпечують адекватну підготовку учнів. Навчальні програми у старших класах мають бути інтенсивними та вимогливими, особливо з мови, математики, природничих наук. Ці предмети є вирішальними для

підготовки учнів до післяшкільної освіти, проте програми цих навчальних дисциплін не є досконалими, ретельними і гнучкими для того, щоб адекватно підготувати більшість випускників до успішної післяшкільної освіти [2, с.3].

Як свідчить досвід практики, у результаті неналежного вивчення базових предметів у школі багато учнів записуються на вступні (підготовчі) курси при університетах, а після вступу в університети записуються на додаткові курси з метою поповнення базових знань і навичок. На це вони витрачають багато часу, упускаючи, таким чином, можливість здобувати професійну освіту. До того ж, багато таких студентів демонструють у подальшому низькі показники навчальної успішності. Зважаючи на таку ситуацію, необхідним є забезпечення змістовних, досконалих навчальних програм. Для цього представникам органів освіти та адміністрації шкіл необхідно:

1) здійснювати систематичне оцінювання системи шкільних навчальних програм з рідної мови, іноземної мови, математики, природничих наук з метою перевірки їх змістовності, логічності, послідовності (чи дають вони змогу майстерно оволодіти навичками, необхідними для навчання у вищих навчальних закладах);

2) систематично оцінювати навчальні плани і методику викладання, щоб перевірити, чи вчителі навчають учнів тим знанням і вмінням, які є для них необхідними;

3) сприяти співпраці з закладами післяшкільної освіти, щоб передбачити у навчальних програмах необхідний мінімум для успішного вступу учнів у ВНЗ;

4) заохочувати ініціативи роботи педагогів над покращенням навчальних програм [8, с. 7–9].

У цьому відношенні на особливу увагу заслуговує розроблений американським вченим П. Бартом алгоритм складання навчальних програм, який передбачає низку компонентів.

Компонент 1. Опис програми/Загальний огляд: передумови складання програми, вступне слово, мета і завдання. Інформація цього блоку окреслює навчальні вимоги, необхідні для вивчення предмета; положення про важливість предмета для навчання чи життя учнів; вступне слово чи привітання, яке заохочує учнів до вивчення предмета; коротка анотація, що включає постановку завдань, використання технологій чи інших інструментів та засобів.

Компонент 2. Зміст предмета: теми/підтеми/розділи, знання/вміння/навички, вимоги до читання/письма, календарне планування і схема розкладу. У цьому блоці перераховано теми чи розділи предмета (з поясненням того, які знання, вміння та навички учні мають отримати у результаті вивчення тієї чи іншої теми/розділу). У програмі передбачений детальний план вивчення предмета (поденно, потижнево, поквартально), окреслено праці, автори, сторінки з посібників і підручників, які мають бути опрацьовані; вказано завдання, які мають бути виконані; кінцеві терміни виконання завдань чи творчих проектів.

Компонент 3. Матеріали з предмета: підручники, засоби навчання, обладнання, прилади. Інформація цього блоку містить перелік засобів і ресурсів, які учні мають придбати чи якими мають користуватися. Також подається інформація щодо правильного користування визначеними ресурсами.

Компонент 4. Організація виконання програми навчального предмета: відвідуваність/пропуски/запізнення, перездачі, правила класної роботи, очікування від учнів, дисципліна, здачі контрольних точок, порядок виконання домашніх завдань. Інформація цього блоку роз'яснює функції і обов'язки вчителя і учнів, окреслює відповідальність учнів за невиконання домашніх завдань чи пропущені контрольні точки через хворобу чи інші обставини. Тут міститься інформація про правила роботи і поведінки учнів у класі, яких вони мають дотримуватися і демонструвати їх виконання на щоденній основі, наслідки неналежної поведінки чи роботи, покарання за невиконання внутрішніх розпоряджень школи щодо плагіату, списування, порушення кодексу честі тощо.

Компонент 5. Виставлення оцінок/оцінювання: шкала оцінювання, види роботи/завдань, які оцінюються, підрахунок оцінок, додаткові оцінки/бали, типи оцінювання, загальне оцінювання, перездача на вищу оцінку, звіти про успішність учнів з предмета. У цьому блоці міститься інформація про систему оцінювання, підрахунок підсумкових оцінок, оцінок за чверть, методи оцінювання, правила перездачі тощо.

Компонент 6. Хід реалізації навчального предмета: формат /перебіг навчального курсу, вимоги до виконання завдань/робіт, групові/практичні роботи, ведення зошита/збереження матеріалів, ознайомлення учнів і батьків з вимогами програми. У цьому блоці пояснюється логістика курсу, тобто те, як проходить звичайний урок, як виконуються звичайні/типові чи особливі завдання. Подається інформація/вказівки про те, як писати певні види есе, рефератів, повідомлень, як проводяться лабораторні роботи (правила безпеки), групові роботи, як підтримувати у належному стані зошит, підручник, папку з навчальними матеріалами (визначеннями, прикладами, винятками, поясненнями на уроках, перевіреними роботами). Деякі програми вимагають підписів учнів і батьків про ознайомлення з вимогами програми.

Компонент 7. Особисте звернення вчителя: поради і педагогічні настанови. Інформація цього блоку містить поради вчителя на основі досвіду роботи з програмою у попередніх роках, вказівки учням про те, як краще відповідати вимогам програми і їх виконувати.

Компонент 8. Додаткова інформація: контактна інформація, можливості вивчення предмета поза програмою, додаткова допомога. У цьому блоці викладена інформація з номерами телефону школи, вчителя, електронна адреса школи/вчителя, терміни проведення настановної чи підготовчої сесії перед початком викладання предмета для отримання більш детальної інформації. Тут також міститься інформація про додаткові навчальні можливості з предмета, такі як ярмарки, стажування тощо [5, с.9–11].

Описаний алгоритм допоможе скласти навчальні програми, які будуть відповідати вимогам підготовки учнів до подальшої професійної освіти. Проте забезпечення належних програм є лише одним кроком на шляху покращення рівня готовності учнів до подальшої професійної освіти. З'ясовано, що для успішного випуску учнів старших класів і забезпечення їм рівних можливостей вступу у ВНЗ необхідно заповнити прогалини їх навчальної успішності. Прогалина навчальної успішності – це встановлена рядом освітніх заходів невідповідність між навчальною успішністю груп дітей, особливо тих, які відрізняються за статтю, расою, національністю, соціальним статусом та економічним положенням [6, с.12]. У лютому 2006 року Освітньою асоціацією штату Вірджинія була розроблена програма заповнення прогалин навчальної успішності „Closing the achievement gap”, яка передбачає низку стратегій, що заслуговують на вивчення та впровадження в освітній простір України. Серед них:

1. Активне залучення батьків до планування та організації навчального процесу. Стратегія передбачає створення програм активної участі батьків в освітньому процесі з метою виховання відповідального ставлення дітей до навчальної діяльності.

2. Допомога та підтримка учнів у процесі навчання. Стратегія передбачає такі заходи: групова робота учнів над навчальними завданнями; аналіз спроможності дітей навчатися та отримувати інформацію з друкованих джерел; встановлення зразків для наслідування з вихідців з неблагополучних сімей чи меншин, які зуміли досягти успіху в житті завдяки освіті; програми наставництва і допомоги дорослих та однолітків; практичні та лабораторні заняття; навчально-виробничі практики.

3. Раннє втручання у процес навчання. Стратегія передбачає використання якісних навчальних програм та програм раннього втручання у процес навчання з метою вчасного виявлення труднощів та ефективного їх подолання.

4. Реорганізація класів та створення сприятливого навчального середовища. Ця стратегія передбачає такі заходи: зменшення чисельності класів; групування дітей не за віком, а на основі їх потреб, інтересів, знань та вмінь; забезпечення здорового середовища для навчання, без постійних втручань та порушень процесу його перебігу; співпраця вчителів та допоміжного освітнього персоналу з метою планування та впровадження стратегій професійної підготовки для підвищення навчальної успішності учнів.

5. Збільшення навчального часу. Стратегія передбачає: виділення додаткових днів для тестування; організацію позаурочних, суботніх занять, літніх шкіл для відстаючих дітей; наставництво і допомогу однолітків та вчителів.

6. Удосконалення навчальних програм, процесу навчання та оцінювання. Навчальні програми мають орієнтуватися на високі стандарти успішності та бути змістовними. Відстаючі діти повинні отримувати додаткову допомогу та підтримку у навчанні, а не навчатися за спеціальними спрощеними програмами. У процесі навчання велика увага має приділятися вивченню математичних та філологічних дисциплін, які вимагають від дітей логічного мислення і є показниками навчальної успішності. У процесі навчання слід використовувати лише ефективні методи оцінювання, які можуть дати обґрунтовану та неупереджену оцінку успішності дітей.

7. Якісне забезпечення шкіл педагогічними кадрами. Необхідні заходи: розробка спеціальних програм залучення та утримання висококваліфікованих учителів у школах з великою прогалиною успішності; постійний професійний розвиток учителів; наявність бази даних про навчальну успішність учнів та навчальні програми для аналізу процесу планування навчання.

8. Забезпеченість матеріальними ресурсами. Програма заповнення прогалин навчальної успішності вимагає додаткових коштів та спільної творчої праці. На її реалізацію мають бути спрямовані усі наявні ресурси. Окрім того, необхідно постійно шукати нові канали надходження додаткових фінансових ресурсів для успішної реалізації програми [6, с.25–29].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок... Отже, у результаті дослідження зроблено висновок про те, що основою усіх реформ та інновацій у сфері освіти старших класів загальноосвітніх шкіл має бути формування належного рівня готовності учнів до успішної реалізації у закладах професійної освіти. З'ясовано, що досягнення відповідного рівня готовності учнів до

подальшої професійної освіти залежить від низки факторів на рівні національних та місцевих органів освіти, адміністрацій шкіл, педагогів (навчально-методичне забезпечення), учнів (підвищення мотивації до навчання) та сім'ї (активне залучення їх про процесу навчання). Основними кроками у напрямі підвищення рівня готовності учнів до професійної освіти є: узгодження вимог вищих навчальних закладів до знань, вмінь і навичок учнів з навчальними програмами загальноосвітніх шкіл; здійснення моніторингу за активністю учнів та їх готовністю до подальшої освіти; робота щодо вдосконалення навчальних програм, зміст яких відповідав би вимогам ВНЗ до знань і вмінь випускників загальноосвітніх шкіл; реалізація стратегій заповнення прогалин навчальної успішності учнів старших класів, яка б надала можливість випускникам мати однакові можливості самореалізації у закладах професійної освіти. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вивчення та аналіз відповідного позитивного зарубіжного досвіду з метою запозичення його прогресивних ідей в освітній простір України.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Н. О. Аніскіна. – Харків : Основа : Серія Бібліотека журналу „Управління школою”. – Вип. 8–9. – 2003. – 176 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – № 88 (25 лист.). – С. 2–3.
3. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалка. – К. : Наукова думка, 2000. – 188с.
4. Adelman C. Principal indicators of student academic histories in postsecondary education, 1972-2000 / C. Adelman. – Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Statistics, 2004. – P. 45–47.
5. Barth P. A common core curriculum for the new century / P. Barth // Thinking K–16, 7(1). – Washington, DC : The Education Trust, 2003. – P. 3–19.
6. Elmore R. Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education / R. Elmore. – Washington : Albert Shanker Institute, 2002. – 44 p.
7. Greene J. Public high school graduation and college readiness rates in the United States / J. Greene, G. Forster // Education Working Paper #3. – New York : Center for Civic Innovation at the Manhattan Institute, 2003. – P. 34–45.
8. Haycock K. Good teaching matters / K. Haycock // Thinking K–16, 3(2). – Washington, DC : The Education Trust, 1998. – P. 3–14.
9. Somerville J. Aligning K-12 and postsecondary expectation: state policy in transition / J. Somerville, Y. Yi. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nashonline.org/content/ALIGNreport.pdf>.

Анотація

О.В.Садовець

Формирование готовности учеников старших классов общеобразовательных школ к получению профессионального образования в высших учебных заведениях

В статье раскрыт актуальный вопрос формирования надлежащего уровня готовности учеников старших классов общеобразовательных школ к вступлению и успешному обучению в заведениях профессионального образования. Проанализированы возможные меры на уровне органов образования и администрации школ относительно улучшения уровня такой готовности. Определена роль системы учебных предметов в этом процессе и очерчены шаги относительно их усовершенствования; подан алгоритм составления учебных программ для учеников старших классов. Проанализирован позитивный зарубежный опыт относительно заполнения пробелов учебной успеваемости учеников старших классов.

Ключевые слова: ученики старших классов, готовность к профессиональному образованию, учебные программы, пробел учебной успеваемости.

Summary

O.V.Sadovets'

Forming of High School Students' Preparedness to Professional Education at Higher Educational Establishments

An urgent problem of forming an adequate level of high school students' preparedness to entering and successful studying at higher education establishments has been highlighted in the article. Possible measures on the level of national and local education authorities as well as school administrations concerning the improvement of such preparedness level have been analyzed. The role of curricula system in this process has been defined; steps concerning their improvement have been outlined; algorithm of composing curricula for high school students has been presented. Positive foreign experience of filling in the achievements gaps of high school students has been analyzed.

Key words: high school students, preparedness to professional education, curricula, achievements' gap.

Дата надходження статті: „30” січня 2012 р.

О.О.САС,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Роль соціального педагога у формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку

В статті розкривається зміст діяльності соціального педагога та її вплив на формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку; подається аналіз наукових досліджень та нормативних документів.

Ключові слова: соціальний педагог, життєва компетентність, діти 6–7-річного віку.

Постановка проблеми у загальному вигляді ... Пунктом 1 статі 4 Закону України „Про дошкільну освіту” (від 11.07.2001 р.) визначено, що дошкільна освіта є обов’язковою первинною складовою частиною безперервної освіти в Україні. У цьому ж документі зазначено, що кожна дитина повинна здобути дошкільну освіту [4, с.5], зміст якої визначається Базовим компонентом, в якому передбачено формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини. Реалізація цієї вимоги, як зазначено у законі, може здійснюватися у дошкільних навчальних закладах різних типів, безпосередньо у сім’ї (до досягнення дитиною п’ятирічного віку) та з допомогою фізичних осіб з високими моральними якостями, які мають відповідну вищу педагогічну освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти та фізичний стан здоров’я яких дозволяє виконувати обов’язки педагога.

Оскільки Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. [7], Базовий компонент дошкільної освіти [2] та Закон України „Про дошкільну освіту” [4] визначили пріоритет особистісної орієнтації в освіті, то проблема розвитку дитини як суб’єкта власного життя набула особливого значення. Це ще раз підкреслює необхідність формування її життєвої компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема життєвої компетентності розглядається у різних аспектах: педагогічному (І.Г.Єрмаков, О.Л.Кононко, Дж.Равен); соціально-психологічному (К.А.Абульханова-Славська, Л.О.Петровська, Л.В.Сохань, В.Т.Циба) та соціологічному (П. Л. Бергер, О.Г.Злобіна, Т.Лукман, В.О.Тихонович, А.Шюц).

Формулювання цілей статті ... Мета статті – розкрити зміст діяльності соціального педагога та її вплив на формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

Виклад основного матеріалу... Відомо, що від народження у кожної дитини є можливість стати особистістю, навчитися свідомо й відповідально ставитися до життя, реалізувати свій біологічний, психологічний та соціальний потенціал, розвинути своє „Я” не лише з допомогою дорослих, а й завдяки власним зусиллям. У своєму біологічному житті дитина існує за природною програмою, в соціальному – за нормами життя соціуму. Щоб стати особистістю, їй належить самостійно докласти зусиль для власного зростання, розвитку своєї самості.

Формування життєвої компетентності дитини 6–7-річного віку відбувається в умовах дошкільних навчальних закладів. Вивчаючи проблему впливу дошкільного навчального закладу на формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, ми спиралися на дослідження Н.І.Білоцерковець, М.О.Симонової, О.А.Тихомирової, М.А.Федорової, О.В.Чепки, Н.І.Черепані та ін.

Н.І.Білоцерковець [3], М.А.Федорова [8] стверджують, що розвивальне середовище дошкільного закладу включає дитину у різні види діяльності: предметну, навчальну, ігрову, комунікативну, які характеризуються різноплановими взаєминами їх учасників та умовами перебігу. Крім того, дослідниці наголошують, що дошкільний заклад покликаний забезпечити соціально-практичний контакт дитини з важливими для її розвитку сферами життя та накопичення нею соціального досвіду.

О.Л.Кононко [5, с.4] з цього приводу зазначає, що у дитячому садку дитина стикається з новими для себе умовами та правилами співжиття. Це твердження підкреслює важливий вплив дошкільного закладу на процес формування життєвої компетентності дитини. На нашу думку, саме в дошкільному навчальному закладі дитина набуває умінь налагоджувати стосунки з ровесниками та чужими дорослими, оволодіває нормами поведінки в групі. Безперечно, середовище дошкільного закладу, на відміну від сім’ї, передбачає включення дитини в такі умови життя, де вона стикається з різними вимогами, правилами, поглядами ровесників та дорослих, що в майбутньому допоможе їй встановлювати контакт в нових соціальних групах і що є важливою запорукою формування її життєвої компетентності.

Важливу роль у формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку відіграє соціальний педагог, котрий покликаний організувати взаємодію освітніх установ, сім’ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей, їх всебічного розвитку.

Довгий час підготовка соціальних педагогів не виділялася в окремий напрям. Офіційне введення інституції соціальних педагогів та соціальних працівників відбулося в Україні у квітні-березні 1991 року. Професія „соціальний педагог” в Україні була введена до кваліфікаційного переліку

спеціальностей у 2002 р. Це було обумовлено зміною соціально-економічних умов, які поряд із позитивними явищами в державі спричинили і цілу низку негативних. Потрібні були фахівці, які за своїм професійним призначенням здатні зосереджувати зусилля на залученні дітей до засвоєння вироблених людством цінностей, попередженні відхилень у поведінці, особливо тих, хто перебуває у несприятливих умовах виховання, характеризується негативною поведінкою, а також тих, хто став на шлях асоціальної і протиправної поведінки, забезпечуючи таким чином науково обґрунтовані і своєчасно вжиті заходи, спрямовані на запобігання виникненню життєвих колізій в окремих індивідів і в групах ризику; збереження, підтримки та захист нормального життя та здоров'я дітей, своєчасну превенцію різного роду відхилень – соціальних, моральних, педагогічних. Такими фахівцями стали соціальні педагоги, головною метою діяльності яких є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, підтримки й стимулювання її до активної життєдіяльності.

Об'єктами професійної діяльності соціального педагога, насамперед, є освітні заклади, зокрема, дошкільні навчальні заклади, установи для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки дорослих, будинки для дітей-інвалідів, а також групи подовженого дня загальноосвітньої школи; позашкільні установи, соціальні служби тощо [1].

Соціальний педагог зосереджує свою професійну діяльність на виявленні і подолання негативних явищ у роботі з конкретною особистістю, своєчасну превентивну профілактику різного роду відхилень – моральних, фізичних, психічних, соціальних. Крім того, соціальні педагоги підпадають під ту категорію фізичних осіб, які згідно Закону України „Про дошкільну освіту” мають право надавати освітні послуги у сфері дошкільної освіти, стаття 4, пункт 1 [4]. Таким чином, можна стверджувати, що соціальний педагог відіграє важливу роль у формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, як у дошкільному закладі, виконуючи відповідну роботу, так і поза його межами, працюючи з відповідними категоріями сімей.

Соціальний педагог у дошкільному навчальному закладі – новий тип педагога, який допомагає вихованцю зрозуміти навколишній світ, піклується про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, як соціальний процес, процес розвитку її нахилів та здібностей. Діяльність соціального педагога дошкільного навчального закладу може здійснюватись за такими напрямками:

- здійснення соціально-педагогічного патронату дітей мікрорайону, які не відвідують дошкільний навчальний заклад;
- педагогізація соціально-культурного середовища мікрорайону;
- забезпечення педагогічного всеобучу батьків та інших членів родини (дідухів та бабусь), опікунів, прийомних батьків, усіх, хто причетний до виховання дітей;
- організація змістовного дозвілля дошкільнят в ДНЗ та мікрорайоні;
- допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині;
- робота з попередження насильства в сім'ї над дітьми та робота з дітьми, які зазнали насильства;
- супровід процесу адаптації дитини та батьків до дошкільного навчального закладу;
- робота з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища;
- формування життєвої компетентності дітей;
- визначення психологічної готовності дітей до навчання в школі;
- посередницька роль у взаєминах дитини, родини з освітніми, соціокультурними закладами мікрорайону.

Д.Б.Ельконін зазначає, що відповідальність періоду дошкільного дитинства перед наступним шкільним етапом розвитку полягає в тому, що впродовж нього відбувається інтенсивна орієнтація дитини в соціальних відносинах між людьми, трудових функціях людей та суспільних мотивах, у їх діяльності. Тому істотного значення у роботі з дітьми шостого та сьомого років життя починає набувати їх компетентність, яка формується в процесі взаємин з батьками, вихователями, співжиття з іншими дітьми.

Соціальний педагог свою педагогічну діяльність повинен здійснювати так, щоб орієнтувати зростаючу особистість не стільки на підготовку до майбутнього функціонування в ролі учня школи, скільки на сьогоднішнє й завтрашнє повноцінне проживання свого особистісного буття: реалізацію потенціалу; знаходження злагоди з довкіллям і з самим собою; визначення свого місця у суперечливому й плинному світі; ціннісне ставлення до природного, предметного, людського оточення і власного „Я”.

Особистісне буття дитини розглядається як важлива передумова її повноцінної самореалізації, запорука її продуктивного життя, чинник позитивного самопочуття. Відповідно до цієї позиції провідною категорією виступає особистісний інтеграл, який уособлює систему ціннісних ставлень

дошкільника до світу та самого себе; характеризує життєву компетентність як здатність дитини відповідати вимогам життя та власним сутнісним силам; centruє увагу на базових моральних якостях.

Важливою складовою діяльності соціального педагога є врахування особливостей поведінки дитини цього віку в процесі їх взаємодії з оточенням.

У психологічних дослідженнях доведено, що віковий період 6–7-років є перехідним етапом від дошкільця до початкового навчання. Вся база знань, умінь та навичок, які дитина засвоїла, досвід якого вона набула в дошкільньому віці, індивідуальні задатки та особливості, що становлять основу її особистості, є вихідною точкою при визначенні особливостей розвитку дітей 6–7-річного віку.

С.Є.Кулачківська та Л.Г.Подольак у статті „Навіщо дошкільняті перехідний вік” [6, с.6] відмічають, що психологічна криза, яку діти переживають у 6–7 років – це закономірне явище, яке свідчить про їх готовність „увійти” в нову соціальну ситуацію розвитку. Авторки зазначають, що в цей період новоутворення виникають у емоційній сфері – відбувається інтелектуалізація переживань (свідома орієнтація у власних емоціях і переживаннях); узагальнюються і набувають стійкості афективні переживання (стосунки дитини з оточенням стають вибірковими); виникає емоційна уява (дитина емоційно передбачає наслідки своїх і чужих вчинків), розвивається емоційна децентрація (відчуття емоційного стану іншої людини). За їхніми словами, на перехідному етапі розвитку емоції дитини стають „розумними”, передбачуваними, дитина оволодіває емоційними оцінними еталонами, які відповідають соціальним нормам.

Беручи до уваги аналіз наукової літератури про особливості розвитку особистості дітей 6–7-річного віку, слід зазначити, що на цьому віковому відрізку у них формується стійка структура мотивів, з’являється новий (опосередкований) тип мотивації як основа довільної поведінки; зароджуються нові соціальні потреби (потреба в повазі і визнанні дорослими, потреба у визнанні однолітками; потреба діяти у відповідності зі встановленими правилами та етичними нормами); здійснюється засвоєння певної системи соціальних цінностей, моральних норм і правил поведінки в суспільстві; на сьомому році життя дитина починає усвідомлювати своє місце серед інших, поступово у неї формується внутрішня соціальна позиція; відбувається усвідомлення розбіжності між тим, яку позицію дитина займає серед інших людей, і тим, які її реальні можливості й бажання; крім того, увага дітей 6-річного віку швидко виснажується, дитина легко відволікається на більш привабливий вид діяльності; вона усвідомлює ставлення до себе оточення і своє ставлення до нього та до самої себе, свій індивідуальний досвід, результати власної діяльності; для 7-річних дітей характерні також і своєрідні негативні риси – манірність, кривляння та інші, на перший погляд, невмотивовані дії.

Висновки... Залучення соціальних педагогів до вирішення проблеми формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку є досить актуальним питанням на сучасному етапі розвитку дошкільньої освіти.

Перспективи подальших розвідок... Дана проблема є багатоаспектною. Подальшої розробки потребують зміст, форми та методи формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, створення навчально-методичних посібників для соціальних педагогів, які працюють в дошкільньому навчальному закладі тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / [А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської]. – К. : ТОВ ВКП „Аспект”, 2002. – 164 с.
2. Базовий компонент дошкільньої освіти в Україні // Дошкільнє виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–9.
3. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белоцерковец Наталья Ивановна. – Карачаевск, 2002. – 229 с.
4. Закон України „Про дошкільню освіту” // Орієнтир. – 2001. – № 31. – С. 1–8.
5. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини / Олена Кононко // Дошкільнє виховання. – 1999. – № 5. – С. 3–6.
6. Кулачківська С. Навіщо дошкільняті перехідний вік / Світлана Кулачківська, Людмила Подольак // Дошкільнє виховання. – 2001. – № 5. – С. 6–7.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
8. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6-7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу „школа – дитячий садок”) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Федорова Марія Анатоліївна. – Житомир, 2005. – 200 с.

Анотація

Е.А.Сас

Роль соціального педагога в формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-літнього віку

В статті розкривається зміст діяльності соціального педагога і її вплив на формування життєвої компетентності дітей 6–7-літнього віку; подається аналіз наукових досліджень і нормативних документів.

Ключові слова: соціальний педагог, життєва компетентність, діти 6–7-літнього віку.

Summary

O.O.Sas

Role of Social Teacher in Forming of Vital Competence of Children of 6–7 Years of Age

The content of activity of social teacher and its influence onto the forming of vital competence of children of 6–7 years of age has been revealed in the article; the analysis of scientific researches and normative documents has been given.

Key words: social teacher, vital competence, children of 6–7 years of age.

Дата надходження статті: „28” лютого 2012 р.

УДК 378:37.02:377.112.4:356.13(477)

О.А.СИНЧИШИНА,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Сутність і зміст дидактичної культури викладача вищого навчального закладу

У статті представлено обґрунтування сутності та змісту дидактичної культури викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: дидактична культура, стилі та методи, навчання та виховання, освітній процес, педагогічна культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Вимоги до викладача вищого навчального закладу (ВНЗ), його стилю та методів роботи в умовах реформування освіти України постійно зростають. Це зумовлено певними обставинами.

По-перше, питання навчання і виховання дітей вчитель-викладач повинен вирішувати в умовах демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, гуманітаризації освіти, поширення атмосфери індивідуалізації навчання, тобто потрібні нові підходи до зазначеного процесу, більш повне врахування запитів і побажань тих, хто навчається, тісний емоційний контакт з ними, що базується на відвертості та взаємній довірі.

По-друге, у зв'язку з переходом до індивідуального навчання навчально-виховний процес ускладнюється, ускладнюється і навчальна робота викладача, збільшується її обсяг. Викладач повинен не тільки передати певну суму знань слухачам, але й уміти організувати їхню самостійну роботу з урахуванням здібностей і рівня підготовки кожного.

По-третє, під час реформування освітнього процесу здійснюється перехід до навчання на якісно новій навчальній матеріально-технічній базі з використанням електронно-обчислювальних машин, тренажерних комплексів, навчального телебачення тощо. А це висуває нові вимоги до методичної майстерності викладача, його навичок у використанні новітніх елементів технічних засобів навчання.

По-четверте, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 09.08.01 № 978 „Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах” та Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 03.07.03 № 7/1-18 „Про стан забезпеченості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах педагогічними та науково-педагогічними кадрами” вимоги до випускників вищих навчальних закладів усе більше зростають. Це, у свою чергу, висуває підвищені вимоги до педагогічної культури науково-педагогічного складу ВНЗ в цілому та до дидактичної культури зокрема.

Поняття „культура”, відповідно до досліджень А.Моля, має безліч тлумачень: у світовій літературі нараховується понад 250 її визначень [1]. Такі ж дані наводить і І.Я.Лернер [2].

Якщо під культурою розуміти „світ, сповнений людським смислом, ... вираження специфічно людської єдності з природою і суспільством, характеристики розвитку творчих сил і здібностей особистості, суб'єктивні людські сили і здібності, реалізовані в діяльності (знання й уміння, виробничі та професійні навички, рівень інтелектуального, естетичного і морального розвитку, світогляд, способи і форми взаємного спілкування людей у рамках колективу)” [3], то, на нашу думку, становлення дидактичної культури і є сутністю професійного становлення і самовдосконалення викладача ВНЗ.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є розгляд питання дидактичної культури викладача як інтегруючої складової його професійної культури. Дидактична культура (далі – ДК) являє собою складне багаторівневе й багатокомпонентне утворення. Виділення її як атрибутивної властивості певної професійної групи є результатом розподілу праці, що призвело до відокремлення деяких видів спеціальної діяльності.

Щоб визначити місце дидактичної культури в системі педагогічної культури, ми вважаємо за доцільне підвести її під інше, більш широке поняття. Таким родовим поняттям, на нашу думку, повинна бути професійно-педагогічна культура. При цьому структура дидактичної культури є похідною від структури роду – професійно-педагогічної культури – і пов'язана з нею як особливе з загальним.

Аналіз досліджень і публікацій... У системній будові професійно-педагогічної культури дидактична культура виступає як її підсистема. На думку М.К.Мамардашвілі, педагогічна культура є частиною цілого – культури як „зусилля людини”, як умови становлення людини – і функціонує в контексті цього цілого [4]. На підґрунті культури виростає педагогічна культура, що, у свою чергу, дає життя професійно-педагогічній культурі. Остання втілюється у своїй вершині – професійній культурі викладача, а на ній вже ґрунтується ДК.

Існує і зворотний взаємовплив культур. Уявлення про ДК як основу професійно педагогічної культури дає змогу підкреслити унікальність і неповторність професійної культури кожного викладача. Всі ці види культури можна уявити як грані одного явища, тим більш, що культура, на думку, наприклад, М.М.Бахтіна, своєї території не має й існує на межі інших культур [4].

Правомірним є розгляд феномена дидактичної культури з погляду системного підходу, розуміючи під системою сукупність взаємозалежних компонентів, що складають певне ціле у своїй побудові та функціонуванні.

Відомий психолог Б.Г.Ананьев вважав, що „людина – це суб'єкт, насамперед, основних соціальних діяльностей – праці, спілкування і пізнання, за допомогою яких здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя особистості. Баланс інтеріоризації – екстеріоризації визначає структуру людини як суб'єкта певних видів діяльності” [5]. Це означає, що на індивідуальному рівні розвиток йде від спілкування, а на загальносоціальному рівні – від праці. Саме тому нам здається актуальним виділення і педагогічної культури в цілому, і дидактичної її складової.

Зміст статті спрямовано на уточнення сутності та змісту дидактичної культури, що дасть змогу об'єктивно оцінити стан існуючої системи розвитку зазначеної властивості у викладачів ВНЗ і визначити педагогічні умови її поліпшення.

На нашу думку, саме освіта є основною точкою опори у вирішенні проблем суспільного розвитку. Розвиток дидактичної культури викладача ВНЗ стає вирішальним чинником модернізації професійної освіти.

Розвиваючи цей підхід до визначення сутності феномена дидактичної культури, можна уявити взаємини і співвідношення категорій „виробництво”, „освіта” і „наука” у функціонуванні та розвитку соціальної дійсності так, як наведено на рис. 1.



Рис.1. Взаємозв'язок категорій „наука”, „освіта” і „виробництво”

Більшість дослідників включають різні аспекти в даний феномен, але, як правило, вони розглядають їх близькорядними. Підхід Б.Г.Ананьева, М.С.Говорова, Т.Г.Поташевської та інших забезпечує можливість системного підходу і виділення рівнів, тому що це дає змогу розглядати феномен дидактичної культури в багатомірному, а не площинному вигляді [6].

Дотримуючись підходу І.Ф.Ісаєва і Н.Л.Чеховської, відносимо дидактичну культуру до соціорегулятивної підсистеми професійно-педагогічної культури. При цьому ми виходимо з точки зору П.І.Ставського, який відзначав, що при визначенні частин, підсистем дослідник керується власним досвідом, інтуїцією, а також необхідністю введення в об'єкт таких підсистем, які дають уявлення про явище і його модельну побудову.

Дидактична культура являє собою так звану „стихийну” („суб'єктивну”) ділянку, що зумовлена впливом учнів та їхніх батьків, а також сферою спілкування всередині самого професійного співтовариства у вигляді стихійного наслідування. Її зміст складають повсякденна педагогічна свідомість і заснована на здоровому глузді повсякденна освітня практика позаінституціолізованих структур освіти. При розгляді у сфері спілкування однієї складової – викладача – буде суттєво звужена, обмежена сфера пізнання, тому що в цьому випадку буде втрачено логіку спільної діяльності.

Дидактичній культурі як складовій професійно-педагогічної культури притаманні ті ж характерні ознаки: наявність множини (групи, сукупності); виділення елементів чи компонентів, що дає підстави

для їхнього об'єднання; наявність певних зв'язків чи відносин між цими компонентами, їхня взаємодія між собою; функціонування системи як цілісної єдності; наявність упорядкованості у виділених елементах; наявність зв'язків і взаємодія з навколишнім середовищем чи іншими системами; наявність управління функціонуванням системи.

Аналіз особистості вчителя, проведений Сластьоніним, і розроблена на його основі модель особистості вчителя дають змогу розглядати діяльність викладача з двох сторін: проектування і реалізації. На нашу думку, ДК має пряме і безпосереднє відношення до обох зазначених характеристик професійної діяльності педагога і впливає на них.

У результаті проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень нам удалося виявити істотну проблему у визначенні та трактуванні компонентів ДК. Низка дослідників (Ю.П.Азаров, В.Л.Бенін, В.П.Рябцев та ін.) фактично ототожнюють поняття „педагогічна майстерність”, „педагогічна техніка” і „дидактична культура”, хоча, на нашу думку, їх можна тільки співставити, але ніяк не ототожнювати.

Проаналізувавши думки багатьох відомих дослідників дидактики (Ш.А.Амонашвілі, А.А.Борисової, В.І.Горової, Н.В.Кузьминої, А.К.Маркової, А.А.Петрова, Т.С.Полякової, В.А.Сластьоніна, І.С.Фролова, В.Л.Шаповалова та ін), робимо висновок, що педагогічна майстерність – лише один з моментів дидактичної культури, пов'язаний з рівнем оволодіння специфічними вміннями і навичками; момент, безсумнівно, необхідний, але дидактичну культуру він не вичерпує.

На наш погляд, співвідношення понять „педагогічна майстерність”, „дидактика” і „мистецтво навчання і виховання” являє собою діалектичну триєдність (рис. 2).

Залежно від рівня розвитку педагогічної діяльності можна говорити про мистецтво навчання і виховання, що і закріплюється в ДК. У цьому змісті ДК містить у собі і майстерність, і дидактику.

Ґрунтуючись на теоретичному підході Б.Г.Ананьєва, ми вважаємо, що суб'єктивні компоненти – педагогічна свідомість і дидактична діяльність – знаходяться в діалектичному взаємозв'язку з дидактичною культурою.

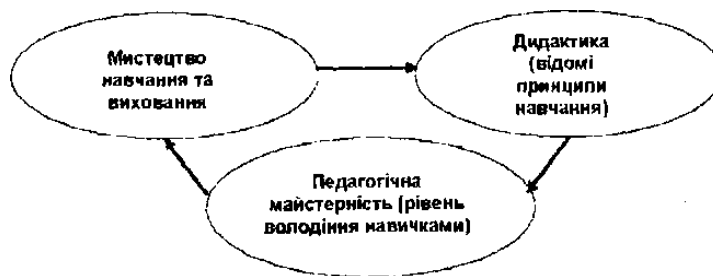


Рис. 2. Взаємозв'язок понять „мистецтво навчання та виховання”, „дидактика” і „педагогічна майстерність”

У визначенні змісту і структури ДК викладача ВВНЗ ми спираємося на концептуальні положення, висловлені І.Ф.Ісаєвим, який з позицій структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної культури розкрив специфіку конкретних видів педагогічної культури [7].

Відповідно до цього підходу дидактична культура структурно входить у технологічний компонент, а за функціональною ознакою належить до навчального компонента професійно-педагогічної культури.

Як вважає І.Ф.Ісаєв, функція, котра навчає педагогічної культури, реалізується у цілеспрямованій діяльності з оволодіння певною системою знань, умінь, навичок, соціальним досвідом щодо розвитку інтелекту та здібностей [7].

У результаті аналізу публікацій з проблеми нашого дослідження ми з'ясували, що більшість досліджень не використовують термін „дидактична культура”, введений І.Ф.Ісаєвим. Замість нього приймаються ототоженні з ним поняття „педагогічна майстерність”, „педагогічна компетентність”, „методична культура” тощо. Разом з тим ми підтримуємо точку зору І.Ф.Ісаєва [7] і вважаємо за доцільне виділення поняття „дидактична культура” як самостійної дефініції та необхідності його визначення.

На підставі вивчення генезису категорії „дидактична культура”, наукових джерел і літератури з проблеми фахово-педагогічної культури ми визначаємо дидактичну культуру викладача ВНЗ як інтегральну якість особистості педагога, що визначає ефективну діяльність з формування професійної культури майбутнього спеціаліста, допомагає створенню та засвоєнню викладачем нових педагогічних цінностей і технологій, саморозвитку особистості викладача і його дидактичної культуротворчості.

Зміст навчання реалізується в процесі навчання і є продуктом дидактичного культуротворення викладача ВНЗ. Таким же продуктом є відносини, цільові настанови безпосередніх учасників педагогічного процесу, їхні мотиви цінностей орієнтації, способи співробітництва.

Тому у визначенні поняття „дидактична культура” в межах системно-культурологічного підходу ми виходимо із пріоритету культурної складової як результату дидактичної діяльності викладача ВНЗ.

Дидактична культура викладача ВНЗ, будучи інваріантною характеристикою фахово-педагогічної культури та діяльності, у межах нашого підходу має такі характерні риси:

– самообґрунтування викладачем своїх дій, самореалізація на підставі внутрішньої професійної мотивації;

- цілепокладання на підставі авторської моделі навчання;
- спільне з слухачами наділення сутністю елементів змісту освіти;
- внесення авторських елементів до змісту освіти;
- постійна рефлексія особистісної та професійної поведінки;
- прийняття або заперечення форм діяльності та спілкування з позиції педагогічного ідеалу;
- орієнтація на діалог і самозміну в процесі педагогічного спілкування.

Визначаючи своєрідність феномена, ми вважаємо, що ДК викладача ВНЗ – це ще й творча самореалізація його особистості в різноманітних видах дидактичної діяльності та педагогічного спілкування, спрямована на реалізацію освітніх програм підвищеного рівня в системі вищої професійної освіти, на опанування й створення педагогічних цінностей і технологій, саморозвиток і самовдосконалення.

У структурі ДК на основі теоретичного підходу І.Ф.Ісаєва ми виділяємо такі структурні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (система педагогічних цінностей, орієнтацій та переконань, включених до цілісного педагогічного процесу; гуманістична особистісна позиція; мотивація на інноваційно-дидактичну діяльність; сучасне педагогічне мислення);
- інноваційно-технологічний (професійна компетентність, способи та методи професійної діяльності; індивідуальний стиль професійної діяльності);
- особистісно-творчий, що розкриває креативні механізми оволодіння ДК та її втілення в діяльність як творчого акту.

Висновки... Таким чином, дидактична культура викладача ВНЗ – це інтегральна якість особистості педагога, що визначає ефективну діяльність щодо формування професійної культури майбутнього фахівця і сприяє створенню й освоєнню викладачем нових педагогічних цінностей і технологій, саморозвитку особистості викладача та його дидактичної культуротворчості.

Зміст ДК викладача ВНЗ виявляється як діалектична єдність мотиваційно-ціннісного, інноваційно-технологічного й особистісно-творчого компонентів.

Дидактична культура як частина професійно-педагогічної культури заснована на професійній компетентності, гуманістичній особистісній позиції, системі ціннісних орієнтацій і переконань, сучасному педагогічному мисленні, розвинутих креативних здібностях і спрямована на саморозвиток професійно-педагогічної культури викладача, розвиток особистості та формування культури професійної діяльності слухачів ВНЗ.

У вирішенні проблеми оптимізації ефективного розвитку дидактичної культури у викладачів ВНЗ особливий інтерес, на нашу думку, являє собою розробка методики визначення рівнів розвинутості ДК у зазначених викладачів на основі удосконалення існуючої системи відповідних критеріїв і показників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Прогресс, 1990. – 426 с.
2. Лернер Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / Я. Лернер. – М., 1985. – 258 с.
3. Основи культурології : навч. посіб. / Н. М. Каплун, С. М. Морозов, І. В. Сніцар, С. П. Шумовецька. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України, 2004. – 458 с.
4. Сенько Ю. В. Гуманітарні основи педагогічної освіти : курс лекцій / Ю.В. Сенько. – К. : Вища школа, 2002. – 246 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 308 с.
6. Ставський П. І. Об'єкт і предмет дидактичного системного дослідження / П. І. Ставський. – К. : Альфа, 2003. – 218 с.
7. Ісаєв І. Ф. Теорія і практика формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / І. Ф. Ісаєв. – К. : Статус, 1998. – 249 с.

Анотація

Е.А.Сынчишина

Суцність і содержание дидактической культуры преподавателя высшего учебного заведения

В статье представлено обоснование сущности и содержания дидактической культуры преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: дидактическая культура, стили и методы, образование и воспитание, учебный процесс, педагогическая культура.

Summary

O.A.Synchyshyna

Nature and the Content of Didactic Culture of the Teacher of Higher Educational Institution

The article offers grounding of nature and content of didactic culture of the teacher of higher educational institution.

Key words: didactic culture, styles and techniques, education and training, educational process, pedagogical culture.

Дата надходження статті: „9” лютого 2012 р.

УДК 37.02+[371,671+371.68/69] (045)

О.В.СКАЛЬСЬКА,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Загальнодидактичний аспект проблеми теорії засобів навчання у педагогічних дослідженнях

У статті аналізуються основні результати вивчення стану проблеми теорії засобів навчання, уточнюється зміст понять – основні, додаткові та допоміжні засоби навчання. Узагальнюються погляди науковців щодо класифікації та систематизації засобів навчання. Головна увага зосереджується на проблемі створення системи засобів навчання іноземної мови.

Ключові слова: засоби навчання, основні засоби навчання, додаткові засоби навчання, допоміжні засоби навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Кожний етап розвитку педагогічної науки вимагає вдосконалення загальних підходів щодо організації сучасного уроку. Одним із провідних чинників, який впливає на результативність освітнього процесу, є використання учителем різних засобів навчання. Зростаюча необхідність розв'язання нових дидактичних задач стимулює педагогів до пошуку відповідних методик ефективного використання засобів навчання, проведення педагогічних досліджень з теоретико-методологічних засад їх групування та класифікації. Це призводить до збільшення їх кількості й дидактичного призначення. Звідси, сучасні досягнення науки потребують перегляду основних загальнодидактичних аспектів проблеми теорії засобів навчання.

Аналіз досліджень і публікацій... Огляд наукової літератури уможливив систематизувати різні погляди науковців щодо визначення поняття „засоби навчання”. Більшість дослідників під засобами навчання розуміють матеріальні предмети (знаряддя праці, знаряддя навчального процесу, вироби шкільного обладнання), якими користується вчитель з метою здійснення навчально-виховного впливу на учнів під час процесу навчання (І.М.Верещагіна, О.Є.Денисов, В.М.Казанський, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, М.М.Фіцула, С.Г.Шаповаленко та ін.). Інші вчені додатково акцентують увагу на такій функції засобів навчання, як підвищення результативності освітнього процесу (В.А.Бухбіндер, С.Ю.Ніколаєва та ін.). Така варіативність у визначенні поняття „засоби навчання” пояснюється тим, які саме ознаки, функції чи дидактичні можливості науковці вважають профілюючими. А відтак, з'являються і різні класифікації.

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми дає підстави стверджувати, що спроби систематизації та класифікації засобів навчання були спрямовані на створення:

а) цілісної системи засобів навчання та навчального обладнання загальноосвітніх навчальних закладів у цілому (О.Вінценти, О.Є.Денисов, В.М.Казанський, В.О.Онищук, М.М.Фіцула, З.С.Харківський, Р.Г.Чуракова, С.Г.Шаповаленко та ін.);

б) системи засобів навчання та навчального обладнання загальноосвітніх навчальних закладів І ступеня (М.П.Конобеевський, О.Я.Савченко, Г.Ф.Суворова та ін.);

в) системи засобів навчання згідно з особливостями вивчення окремого навчального предмета (іноземні мови) (П.К.Бабінська, В.А.Бухбіндер, І.М.Верещагіна, М.Я.Дем'яненко, В.Г.Куліш, Є.О.Маслико, Р.К.Міньяр-Белоручев, С.Ю.Ніколаєва, Є.С.Полат, Г.В.Рогова та ін.). Розглянемо декілька класифікацій першого напрямку.

Формулювання цілей статті... Мета статті – зосередити увагу на загальнодидактичному аспекті проблеми теорії класифікації та систематизації засобів навчання.

Виклад основного матеріалу... Дослідження системи засобів навчання загальноосвітніх навчальних закладів у цілому під керівництвом С.Г.Шаповаленка зробили великий крок у розробці підходів щодо створення їх класифікації. В її основу було покладено зміст навчання та дидактичне

призначення матеріальних засобів у навчально-виховному процесі. Відповідно до теоретичного обґрунтування матеріальні засоби поділено на:

- 1) натуральні об'єкти;
- 2) зображення та відображення об'єктів: візуальні засоби (моделі, макети, картини, таблиці, карти); аудитивні засоби (записи); аудіовізуальні засоби (звукові та екранні посібники, фонограми, діафільми, діапозитиви, кінофільми, відеозаписи).
- 3) письмовий опис предметів та явищ: навчально-методична література для вчителя (наукова, довідкова література, дидактичні і методичні посібники); література для учнів (підручник, книги для самостійного читання, словники, довідники, збірники вправ, зошити на друкованій основі, картки для роботи та ін.).
- 4) технічні засоби навчання (інформаційні, контролюючі, тренажери та універсальні) [12, с.86].

В основі класифікації інших науковців цього напрямку лежать види навчальної діяльності. Так, О.Є.Денисов та В.М.Казанський за функціями в навчально-виховному процесі виділяють: засоби пред'явлення інформації (дошка, крейда, плакати, проєкційні засоби з відповідними носіями інформації, діaproектори, епіпроектори, кодоскопи, кінопроектори, телевізійна техніка, системи звукозапису, роздавальний матеріал, підручники і навчальні посібники); засоби контролю знань (спеціальні контролюючі машини, програми зі зворотнім зв'язком, засоби безмашинного контролю тощо); навчаючі машини та тренажери; демонстраційні прилади та об'єкти; допоміжні (обчислювальна техніка, статистичні накопичувачі, довідкові засоби і т.п.) [3, с.6]. Запропонований авторами підхід до групування матеріальних об'єктів, на нашу думку, об'єднує ті, які відрізняються між собою відповідно до конструктивного виконання. За таким поділом, наприклад, таблиця і кінопроєктор з кінофільмом належать до однієї класифікаційної групи як засоби пред'явлення інформації (саме таку функцію вони виконують у навчальному процесі). Однак, ці засоби мають лише спільне призначення, а ситуації, в яких їх слід застосовувати – різні. Крім того, технічні засоби навчання можуть існувати як окрема класифікаційна група, складові якої потребують подальшого розподілу відповідно до функцій та дидактичного призначення.

Класифікація засобів навчання, запропонована М.М.Фіцулою, описує функції деяких із них: „Одні засоби навчання заміняють вчителя як джерело знань (кінофільми, магнітофон); другі – конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які повідомляє вчитель (карти, таблиці, наочний матеріал); треті – є прямими об'єктами вивчення (машини, предмети живої природи); четверті – „посередники” між школярем і природою або виробництвом у тих випадках, коли безпосереднє вивчення останніх неможливе або утруднене (моделі, муляжі); п'яті використовуються для озброєння учнів уміннями та навичками – виробничими і навчальними (прилади, інструменти); шості – символічні (знакові) засоби (історичні та географічні карти, графіки, діаграми тощо)” [10, с.140–141]. Такий погляд на проблему вважаємо досить схематичним. Підтвердженням цього є той факт, що, по-перше, такі засоби навчання як кінофільми та магнітофон не можуть знаходитись в одній класифікаційній групі, оскільки останній не є носієм будь-якої інформації. По-друге, засоби навчання, які, за М.М.Фіцулою, виконують функцію конкретизації та поглиблення навчальних відомостей (карти, таблиці) є тотожними з так званими символічними (знаковими) засобами, такими як історичні та географічні карти, графіки, діаграми тощо. По-третє, у запропонованому поділі засобів навчання не зовсім простежується чітка позиція автора, що саме він розуміє під поняттям „наочний матеріал”, адже карти, таблиці, моделі, муляжі тощо є типами наочності, оскільки це – „образи, що безпосередньо сприймаються учнями” [2, с.224–225].

Прикладом групування засобів навчання відповідно до їх ознак є класифікація, запропонована З.С.Харьківським та Р.Г.Чураковою. Вони поділяють засоби навчання на: матеріальні (підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, різноманітні засоби візуальної і звукової наочності та ін.) та інтелектуальні (засоби мови, що оформлюються у внутрішньому мовленні людини, наукові поняття, засоби пізнання, методи і прийоми навчання тощо). Обґрунтовуючи свій вибір, учені акцентують увагу на тому, що в процесі передачі інформації вчитель використовує мову. Усі свої дії він здійснює інтелектуальними засобами за допомогою матеріальних, які і відіграють велику роль у забезпеченні ефективності навчального процесу [11, с.23–24]. Поділяючи точку зору науковців, варто зазначити, що наведені приклади матеріальних засобів навчання є досить умовними, а, отже, потребують подальшої класифікації та уточнення.

Другий напрям досліджень спрямований на створення системи засобів навчання та навчального обладнання загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня. Зважаючи на психолого-фізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку (конкретне та безпосереднє сприймання, наочно-образний характер пам'яті, мимовільна увага, конкретно-образне наочно-дійове мислення, вербально-мислительна уява), засобам наочності відводиться особлива роль у навчанні школярів зазначеної вікової категорії. Саме тому деякі науковці зробили спробу класифікувати наочність як один із

основних складових засобів навчання початкової ланки освіти. Так, О.Я.Савченко згрупувала наочність відповідно до функцій на:

- 1) предмети та явища навколишньої дійсності;
- 2) дії вчителя та учнів, що демонструються;
- 3) зображення реальних предметів (предметні малюнки, картини, образні моделі з паперу, картону);
- 4) символічні зображення (карти, таблиці, схеми);
- 5) сприйняття інформації учнями (аудіовізуальні).

Відповідно до ознак засоби унаочнення поділені автором на природні, малюнкові, об'ємні, звукові та символічно-графічні [9, с.31–32].

Головна увага досліджень третього напрямку була зосереджена на створенні системи засобів навчання згідно з особливостями вивчення окремого навчального предмета (іноземні мови). Огляд наукової літератури уможливив диференціювати існуючі класифікації засобів навчання іноземної мови в групи: класифікації, створені відповідно до ознак засобів навчання (П.К.Бабінська, В.А.Бухбіндер, Є.О.Маслико, Є.С.Полат та ін.); класифікації, створені відповідно до функціонального навантаження засобів навчання (М.Я.Дем'яненко, В.Г.Куліш, Р.К.Міньяр-Белоручев та ін.); класифікації, що поєднують у собі функціональне навантаження і зовнішні ознаки засобів навчання (І.М.Верещагіна, С.Ю.Ніколаєва, Г.В.Рогова та ін.). Розглянемо їх детальніше.

Досить повною і комплексною є класифікація В.А.Бухбіндера, за якою усі засоби навчання розподіляються на матеріальні та діяльні. До перших він пропонує віднести мовні (усне мовлення вчителів, учнів, дикторів та писемне, що представлено в підручниках, навчальних посібниках, таблицях тощо), а також предметно-образні. Останні засоби навчання в залежності від способу передачі дій класифікуються на статичні (різні картини, малюнки, зображення для діапозитивів, діафільми тощо) та динамічні (відео-, кінофільми). Діяльні засоби навчання вчений розподіляє на два види: практичні (методи та прийоми навчальної діяльності) і теоретичні (ідеї, закономірності). Звідси, можна зробити висновок, що технічні засоби навчання обслуговують складові як мовних, так і предметно-образних засобів навчання. Саме за їх допомогою можна послухати усне мовлення іноземців або подивитися кінофільм про країну, мова якої вивчається [6, с.133–135].

Згідно з класифікацією Є.С.Полат, засоби навчання поділяються відповідно до способу сприйняття інформації на візуальні, звукові та аудитивні; відповідно до способу демонстрації інформації – технічні та нетехнічні; відповідно до характеру візуального зображення – статичні та динамічні; відповідно до способу застосування на уроці – демонстраційні та роздавальні [7, с.39–40]. За таким поділом, наприклад, зошит з друкованою основою характеризується лише як візуальний, нетехнічний, статичний та демонстраційний засіб навчання. В той же час такі важливі показники як функціональне навантаження, дидактичне призначення, значущість цього засобу навчання у навчально-виховному процесі залишається поза увагою.

Подальший аналіз наукової літератури засвідчив, що засоби навчання іноземної мови розподіляються у класифікаційні категорії згідно з такими критеріями як значущість, призначення, джерела надходження інформації, застосування технічної апаратури. Так, відповідно до ролі у навчальному процесі виділяють:

- основні;
- додаткові;
- допоміжні засоби навчання.

Проте спостерігаються подальші розбіжності як у визначеннях певних понять, так і у різних класифікаційних категоріях. По-перше, одні вчені під основними засобами навчання розуміють усі компоненти навчально-методичного комплексу: підручник, книга для вчителя, книга для читання, звукозапис, комп'ютерні програми, роздавальний дидактичний матеріал, діафільми і слайди, робочий зошит з друкованою основою, таблиці, малюнки, збірник вправ тощо (І.М.Верещагіна, В.Г.Куліш, С.Ю.Ніколаєва, Г.В.Рогова та ін.), а інші – лише підручник, оскільки він містить зразки усного та писемного мовлення; мовний матеріал, відібраний і організований відповідно до функціонального навантаження в різних комунікативних сферах і видах мовленнєвої діяльності та зміст якого чітко відповідає вимогам програми тощо (М.Я.Дем'яненко, В.М.Плахотник та ін.). Ми поділяємо точку зору першої групи науковців і під основними засобами навчання розуміємо навчально-методичний комплекс у всій повноті його обов'язкових складових, передбачених методологічною концепцією посібника.

Поряд із основними засобами навчання у науково-педагогічній літературі досить часто використовуються такі поняття як „додаткові засоби навчання” і „допоміжні засоби навчання”. Вони не є синонімами, а тому слід провести розмежування між ними. Значна кількість науковців у своїх працях застосовують поняття „допоміжні засоби навчання” на означення різних матеріалів і знарядь навчального процесу, використання яких передбачає успішне досягнення поставлених цілей навчання

за раціонально скорочений час (І.М.Верещагіна, М.Я.Дем'яненко, В.Г.Куліш, С.Ю.Ніколаєва, Г.В.Рогова та ін.). Водночас словники сучасної української мови поняття „допоміжний” тлумачать як „призначений для подання допомоги” [1, с.240], а поняття „додатковий” – „який є додатком до чогонебудь” [1, с.240]. Звідси, під додатковими засобами навчання ми розуміємо такі, що доповнюють основні новою та цікавою навчальною інформацією і виконують функції спеціального дидактичного призначення (враховують психолого-фізіологічні та індивідуальні особливості учнів певної вікової категорії, рівень розумових здібностей, інтересів, мотивів навчальної діяльності та ін.). Прикладами таких засобів навчання можуть бути різні види навчального матеріалу такі як набори карток для різних форм роботи, ілюстрації, таблиці, схеми, науково-методична література, різні види звукозапису, відеофільми, мультимедійні програми тощо. На відміну від додаткових засобів навчання, основне функціональне призначення допоміжних, – допомагати в організації та проведенні навчально-виховного процесу. Усі ці засоби не навчають, не контролюють, а лише допомагають це робити вчителю. До них належать дидактична техніка, дошка, крейда тощо.

Відповідно до призначення розрізняють засоби навчання для вчителя (програма, книга для вчителя, наукова, дидактична, методична література тощо) і для учня (підручник, зошит з друкованою основою, книжки для читання, довідники, словники та ін.) (І.М.Верещагіна, С.Ю.Ніколаєва, Г.В.Рогова). В.Г.Куліш виділяє ще одну класифікаційну категорію цієї групи – засоби навчання для вчителя і учнів [4, с.66–71], до якої належать ті, що знаходяться у розпорядженні вчителя, але ними користуються учні (звукозаписи, картини, аплікації, діафільми, діапозитиви, роздавальні навчальні матеріали тощо). Такі засоби навчання можна називати засобами загального користування.

Із фізіологічної та психологічної точок зору різні форми комунікації базуються на певних аналізаторах кори великих півкуль головного мозку. Ці аналізатори утворюють три основні канали зв'язку, якими передається і приймається інформація. Отже, відповідно до використання аналізаторів або, інакше кажучи, джерел надходження інформації, засоби навчання поділяються на:

- аудитивні (слухові) носії навчальної інформації, наприклад, різні види звукозапису;
 - візуальні (зорові) носії навчальної інформації, наприклад, картини, аплікації, комікси, ілюстрації, схеми, таблиці тощо;
 - аудіовізуальні (зорово-слухові) носії навчальної інформації, наприклад, відеофільми, звукові діафільми, телевізійні кінофрагменти, мультимедійні програми до комп'ютерів та ін. [8, с.89].
- Головними в цій системі є зоровий і слуховий аналізатори, оскільки в них зберігаються слова, словосполучення, граматичні форми і конструкції.

Відповідно до використання технічної апаратури на уроці виділяють технічні та нетехнічні засоби навчання. До перших належить дидактична техніка, за допомогою якої здійснюється сприйняття навчальної інформації. Загалом, технічні засоби навчання відносять до класифікаційної категорії допоміжних засобів навчання, які розподіляються у такі групи: екранна (різні види проєкторів), звукотехнічна (аудіотехніка) та екраннозвукова (телевізор, комп'ютер, відеомагнітофон, система DVD та ін.). Прикладами нетехнічних засобів навчання є таблиці, схеми, малюнки, роздавальні навчальні картки тощо [4, с.69; 5, с.57–58; 8, с.90].

Огляд наукової літератури з проблеми теоретичних засад створення та класифікації чинних засобів навчання іноземної мови уможливив узагальнити різні погляди науковців і графічно представити їх у таблиці „Загальна класифікація засобів навчання іноземної мови” (табл. 1.).

Таблиця 1

Загальна класифікація засобів навчання іноземної мови

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	Відповідно до ролі у навчальному процесі	Основні	(компоненти НМК)
		Додаткові	(набори карток, ілюстрації, таблиці, науково-методична література тощо)
		Допоміжні	(дидактична техніка, дошка, крейда та ін.)
ЗАСОБИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	Відповідно до призначення	Для вчителя	(книга для вчителя, додаткова література та ін.)
		Для учня	(підручник, книга для читання, зошит та ін.)

	Засоби загального користування	<i>(звукозаписи, комп'ютерні програми, роздавальні навчальні матеріали та ін.)</i>	
Відповідно до джерел надходження інформації	Аудитивні	<i>(різні види звукозапису)</i>	
	Візуальні	<i>(картини, ілюстрації, схеми, таблиці та ін.)</i>	
	Аудіовізуальні	<i>(відеофільми, мультимедійні програми до комп'ютерів та ін.)</i>	
Відповідно до використання технічної апаратури	Дидактична техніка	Екранна	<i>(різні види проекторів)</i>
		Звукотехнічна	<i>(аудіотехніка)</i>
		Екраннозвукова	<i>(телевізор, комп'ютер, відеомагнітофон, система DVD та ін.)</i>
	Нетехнічні	<i>(картки, ілюстрації, посібники та ін.)</i>	

Висновки... Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що, засоби навчання класифікуються відповідно до змісту навчання, дидактичного призначення, зовнішніх ознак і функцій, які вони виконують у навчально-виховному процесі. Не зважаючи на те, що у згаданих працях багато спільного та, значною мірою, вони доповнюють одна одну, єдиних підходів до проблеми систематизації та класифікації засобів навчання науковці все ж не виробили. Саме тому можемо зробити висновок: наведені класифікації зосереджують свою увагу лише на окремих видах засобів навчання і ситуаціях їх використання, що, в свою чергу, породжує лише однобічний погляд на проблему.

Список використаних джерел та літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Денисов А. Е. Дидактические принципы применения средств обучения / А. Е. Денисов, В. М. Казанский. – К. : Вища школа, 1982. – 52 с.
4. Куліш В. Г. Курс лекцій з методики викладання англійської мови у початковій школі для студентів педагогічних училищ та коледжів : [навч.-метод. посіб.] / В. Г. Куліш. – Донецьк : Юго-Восток, 1999. – 169 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підруч. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Основы методики преподавания иностранных языков / [под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса]. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
7. Полат Е. С. Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища : [метод. пособие] / Е. С. Полат. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1988. – 158 с.
8. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : [пособие для учителя] / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
9. Савченко О. Я. Урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1993. – 224 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка: Загальні засади педагогіки. Теорія освіти і навчання (дидактика). Теорія виховання. Школознавство. З історії педагогіки : [посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542 с.
11. Харьковский З. С. Приёмы и средства обучения / З. С. Харьковский, Р. Г. Чуракова. – М. : Знание, 1977. – 52 с.
12. Шаповаленко С. Г. Вопросы теории и практики создания и использования системы учебного оборудования в советской общеобразовательной школе / С. Г. Шаповаленко. – М. , 1973. – 276 с.

**Анотація
О.В.Скальская**

Общедидактический аспект проблемы теории средств обучения в педагогических исследованиях

В статье анализируются основные результаты изучения проблемы теории средств обучения, уточняются дефиниции понятий – основные, дополнительные и вспомогательные средства обучения. Обобщаются взгляды ученых на классификацию и систематизацию средств обучения. Внимание сосредоточено на проблеме создания системы средств обучения иностранных языков.

Ключевые слова: *средства обучения, основные средства обучения, дополнительные средства обучения, вспомогательные средства обучения.*

Summary
O.V.Skal's'ka

The Didactic Aspect of the Problem of the Theory of Means of Study in the Pedagogical Investigations

The basic results of studying the problem of the theory of means of study are analysed in the article. It amplified the definitions of notions – basic means of study, additional means of study, subsidiary means of study. The scientist's point of view as to classification and systematization of the means of study is generalized. The attention is made to the problem of creating the system of means of study in the process of foreign language teaching.

Key words: means of study, basic means of study, additional means of study, subsidiary means of study.

Дата надходження статті: „19” березня 2012 р.

УДК 37.02 (045)

І.В.СОКОЛОВА,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Маріуполь)

Формування соціокультурної ідентичності у полікультурній освіті

У статті проаналізовано проблемні контексти дослідження структури соціокультурної ідентичності, які утворюють цілісність сприйняття феномена. Висвітлено особливості національної, європейської і етнічної типів ідентичності. Доведено, що соціокультурна ідентичність є виразом самореалізації людини у міжкультурному просторі, яка усвідомлює власну причетність до певної соціокультурної, європейської, етнічної спільноти. Досліджено специфіку процесу творення соціокультурної ідентичності у полікультурній освіті. Визначено теоретичні засади, зміст і рівні полікультурної освіти (етнічний, громадянський і глобальний).

Ключові слова: ідентичність, соціокультурна ідентичність, полікультурна освіта, європейський вчитель.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Питання ідентичності особливо загострюються в перехідні періоди – періоди суспільної кризи, коли трансформуються і ламаються усталені соціальні зв'язки, норми, поведінкові стереотипи. На жаль, сьогодні ми є свідками кризи ідентичності, проявом якої є „заперечення символів культури, втрата віри у спільне майбутнє, дисгармонія між дійсним і описовим образом себе, розриви в історії, невідповідність між уявленнями культури про саму себе і її образами в інших культурах і, відповідно, почуття неповноцінності відносно більш досконалих культур” [1, с.31–32]. Йдеться не про руйнацію ідентичності взагалі, а про зміни розуміння проблеми у постмодерну епоху, коли відбувається ломка традицій та глобальна переоцінка усіх цінностей людського буття. Сучасний історичний період позначений особливою рефлексією в свідомості індивідів і полікультурного суспільства з приводу пошуку соціокультурної ідентичності, який ми визначили предметом нашого дослідження. Наявні, за словами Д.Сороса, поширення цінностей прагматизму, збагачення, накопичення і гедонізму, що можуть підірвати підвалини загальнолюдського гуманізму (Д.Сорос) [7, с.124–125].

Аналіз досліджень і публікацій... Науковий дискурс проблеми (Е.Еріксон, М.Заковоротна, Е.Фром, О.Шатохін, Л.Шнейдер тощо) допомагає створити власне уявлення про феномен ідентичності. По-перше, ідентичність є динамічною гіпотетичною структурою, яка зумовлена біологічним і соціальним контекстами життя людини. Біологічний підхід фіксує процес ідентифікації як еволюційний факт, що припускає безмежний розвиток різних форм життя в контексті адаптації до середовища. По-друге, ідентичність є складним утворенням, елементами якої є різні форми сприйняття людиною себе як особистості (етнічна, гендерна, національна, соціальна тощо ідентичності) та простору своєї життєдіяльності (соціальна, професійна). По-третє, слушно говорити про особистісний і соціальний аспекти ідентичності, які є онтогенетично і структурно взаємозв'язаними. По-четверте, структура ідентичності розвивається за рахунок асиміляції і акомодатції нових елементів або переоцінки існуючих протягом усього життя. Перехід від одного стану до іншого здійснюється через подолання кризи ідентичності. Об'єктивно кризу можна визначити як невідповідність сформованої до даного моменту структури ідентичності змінним умовам її існування. Суб'єктивно ж криза може переживатися як стан пошуку нових можливостей та вирішення проблем (конструктивна криза) або як стан невіри в себе і своє майбутнє, депресії (деструктивна криза). По-п'яте, психологічна парадигма припускає ідентичність як вираження інтерперсональних процесів; як несвідомий процес несвідомого наслідування поведінки чи певних якостей особи, з якою індивід себе ототожнює (З.Фрейд, Ж.Лакан).

По-шосте, контекстом ідентифікації служить середовище і професійна діяльність. Їхні особливості задають істотні характеристики процесу становлення і формування ідентичності. Тому у соціологічному дискурсі сутність професійної ідентичності як факту співвіднесеності із соціальним середовищем розглядається відповідно до соціальної програми Е.Еріксона, згідно якої становлення ідентичності проходить вісім життєвих стадій, на кожній з яких відкидаються старі і з'являються нові елементи, а процес ідентифікації протікає в трьох формах: інтроекція як примітивне вживання в образ; ідентифікація, що формується шляхом інтерації з референтними представниками суспільства; формування індивідуальної ідентичності як ансамбль соціальних ідентифікацій і включення їх у єдине унікальне ціле [10, с.76].

Формулювання цілей статті... Вищезазначене постулювало *формулювання цілі статті* – дослідити процес формування соціокультурної ідентичності у полікультурній освіті.

Виклад основного матеріалу... Експлікацію основного предмета дослідження – соціокультурна ідентичність – зробимо через осмислення феномена „полікультурної освіти”, який широко представлений у сучасному науковому дискурсі (М.Красовицький, Т.Клінченко, З.Малькова, Л.Супрунова, Є.Ковальчук). Часто-густо вчені ототожнюють поняття „полікультурна”, „багатокультурна” (Г.Дмитрієв, О.Дубовик, В.Мітгер), „мультикультурна” (П.Майо, П.Макларен, Г.Палаткіна, П.Фрейре), „плюралістична” освіта (А.Шафрікова, А.Абсаямова, Е.Беккі, А.Бруннер, Н.Козакевич). Багатоаспектність феномена доведена дослідниками „інтеркультурної освіти і виховання” (Г.Ауернхаймер, П.Доїе), „полікультурної освіти і виховання” (І.Антонюк, О.Гаганова, О.Джуринський, О.Сухомлинська). Завданням нашого дослідження є спроба охарактеризувати різні підходи до визначення поняття „полікультурна освіта” для розуміння способів їхньої об'єктивації у понятті „соціокультурна ідентичність”.

Осмислюючи якісні ознаки полікультурної освіти, доцільно виділити у понятті значимий концепт, який містить певну інформацію про об'єкт дослідження, а також є критерієм ідентифікації, розпізнавання його з-поміж інших. Концепт розуміється нами як одиниця пізнання світу, цілісне утворення особливого виду, якому властива здатність поповнюватися, змінюватися та відображати людський досвід. Виділені нами доміанти (-етно, -соціо, -особистісно) задають, так би мовити, нову раціональність змісту поняття „полікультурна освіта” у концептуальній картині світу і допомагають у виразити семантичну наповненість або поле значень для всіх показників соціокультурної ідентифікації особистості.

Представники „Полі-етно-культурної освіти” (О.Аракелян, Н.Лебедева, В.Макаєв, З.Малькова, В.Межуєв, Л.Супрунова) під культурою розуміють сукупність духовних і матеріальних традицій, етнічних цінностей, створених й накопичених етносом та/чи етнічною групою протягом всього свого існування, котрі передаються із покоління в покоління. Національна культура є одночасно наслідком трансмісії (наступництва і безперервності розвитку) і дифузії (взаємопроникнення) культур. Всяка загальнонаціональна полікультура завжди етнічно конкретна. Етнічна культура, як вважає В.Межуєв, відтворює архетипний досвід нації [4], який проявляється в „колективному несвідомому” (К.Юнг) і є сховищем латентних слідів пам'яті предків. Вона також передається від покоління до покоління на рівні природних здібностей людини [5, с.279].

Людина від моменту свого народження занурена у світ культури, яка задає певну систему координат, своєрідну „карту соціальних і життєвих цінностей”, що регулюють її поведінку. Розвиток етнічної ідентичності (В.Романова) відбувається вже у маленької дитини в процесі її взаємодії з близькими і дорослими, а також з предметами навколишнього середовища. Підлітковий вік є ключовим моментом формування етнічної ідентичності (А.Сухарев). А юнацький вік, з точки зору В.Хотінець, є вирішальним періодом розвитку етнічної самосвідомості. У більш старшому віці відбувається вже не розвиток етносвідомості, а її трансформація відбувається згідно із соціальними, політичними, економічними, демографічними умовами [8]. Відтак, система освіти, що виростає з культурно-історичних традицій народів, розвивається у тривимірному просторі національно-регіональної, європейської і світової культури.

Ми виходимо з того, що проблемні контексти дослідження ідентичності становлять особливі й різні площини, які утворюють цілісність сприйняття феномена. Національна ідентичність (В.Горлова, Д.Міллер, Е.Сміт) сприймається як самовизначення особи у національному контексті, тобто усвідомлення суб'єктами ідентифікації (особою, етнічною групою, нацією) власної причетності до певної нації та її системи цінностей: мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини тощо. Основними рушійними силами розвитку особистості є: її ідеали, життєві цінності й настанови; потреби, мотиви, мотивації особистості та моральний обов'язок; життєві домагання особистості та її можливості; емоційно-почуттєва сфера. Звідси, головним чинником включення індивіда до тієї чи іншої групи виступає емоційність, що сприяє активному засвоєнню соціальної поведінки, прийняттю групових норм та моральних цінностей, вироблених членами даної етнічної групи чи колективу.

Таке розширене сприйняття національної ідентичності говорить про її багатогранність і

багатоукладність. Етнічна і культурна ідентифікація особистості (складові національної ідентичності) сприймаються як психологічний процес ототожнення індивідом себе з іншою особою або етнічною групою. Означені типи можуть проявлятися в будь-яких формах, що включають в себе різні психологічні механізми та види діяльності, відмінні ступені засвоєння індивідом будь-яких ролей, норм, моделей поведінки та цінностей. Набуття людиною цілісної ідентичності зумовлює її психічне дозрівання, сприяє підвищенню ступеня психічної адаптації до його внутрішнього світосприймання і зовнішнього середовища соціуму і світу культури.

Набуття людиною певної культурної ідентичності здійснюється в процесі соціалізації особистості, „шляхом засвоєння і прийняття пануючих в даному суспільстві елементів свідомості, смаків, звичок, норм, цінностей” [9, 176]. На основі встановлюваного емоційного зв'язку, а також переймання у власний внутрішній світ зразків, соціальних норм, духовних цінностей та сприйняття їх як власних, індивід зіставляє себе з іншими.

Таке переплетення різних культур (які мають завжди особистісне забарвлення) потребує певної впорядкованості, зрозумілості і передбачуваності соціальної взаємодії. Виходячи з провідного принципу реалізації національного у полікультурній освіті – соціокультурного розвитку особистості, „полі-соціо-культурна освіта” розширюється до визнання будь-яких соціальних груп в суспільстві, як окремих культур (субкультур), що взаємодіють і взаємозбагачують один одну і відбиваються в освіті (Г.Дмитрієв), гуманізуючи у такий спосіб відносини між представниками гомогенних або гетерогенних соціокультурних груп [5, с.278-279].

У цьому контексті поняття „соціокультурна ідентичність” означає усвідомлення людиною своєї приналежності до певної групи, яке ґрунтується на географічній, лінгвістичній, культурній та інших типах спільності, дозволяючи їй визначити своє місце в соціокультурному просторі та вільно орієнтуватися в навколишньому світі. Це створює умови не лише для нового культурного сприйняття себе й інших, а й широкої самореалізації у середовищі Європи, яке складається з пластів національних та регіональних культур, що взаємодіють з масовою культурою.

Оскільки європейська спільнота – це єдина історико-соціальна, економічна, культурна, екологічна система, то одне із завдань полікультурної освіти – допомогти молоді усвідомити свою причетність до неї, виховати європейську громадянськість. За таких умов формування соціокультурної ідентифікації ми розглядаємо як послідовну зміну в особистості ціннісних орієнтацій, формування умінь, набуття досвіду життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві. Основними маркерами європейськості, за визначенням міжнародних експертів, (Working group A „Improving the Education of Teachers and Trainers”) є: готовність людини до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного та професійного розвитку всіх громадян; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу [12; 13].

Педагогічний дискурс налаштовує на усвідомлення культурних розрізень, сприйняття цінності культурного різноманіття, толерантності та поваги до культурного і мовного розмаїття. Модель такого пізнання В.Князева відображає як послідовність дій, спрямованих на виховання в особистості соціокультурної свідомості: непротивлення культурному різноманіттю – пізнання особливостей інших культур – визнання іншої культури – усвідомлення багатогранного культурного світу – інтерес до різних культур – потреба полікультурного засвоєння світу – міжкультурна взаємодія – відкритість іншим культурам [5, с.280].

У зв'язку з цим слушним є питання про механізми створення європейської ідентичності, про аспекти, на яких ця ідентичність може сьогодні формуватися й аналізуватися у складі соціокультурної.

У країнах ЄС питання європейської ідентичності як транснаціональної орієнтації розглядають поряд з проблемами національної ідентичності в умовах глобалізації, культурної гібридизації, мультикультуралізму [6]. З одного боку, простежується зростання варіативності та фрагментованості індивідуальної і колективної ідентичності, з іншого, – інтенсивне відтворення в публічному та повсякденному просторах національних символів, а водночас і упереджень та стереотипів стосовно інших націй [6].

Д.Якобс та Р.Мейер розглядають три стратегії формування європейської ідентичності. Перша схожа на те, як будувалися національні ідентичності. Тобто, через історичні міфи про спільне християнське коріння, починаючи з Римської імперії і гуманістичних традицій Відродження. Ідеологія Європи як демократичного і модерного проекту, а також певні ритуали (Євровибори) та євросимволізм (прапор, гімн, паспорт) були використані, щоб підкреслити спільну культурну ідентичність. По-друге, було впроваджено наднаціональні системи права, які гарантували мешканцям Європи не тільки основні, але і специфічні права. І нарешті, було впроваджено нову форму європейського громадянства – „громадянин союзу”, яка підтверджувала право на вільне пересування по території держав-членів, право звертатися до Європарламенту та до європейського омбудсмена [11].

М.Кананен сприймає європейську ідентичність як надбудову над національною ідентичністю,

виділяючи три її найпоширеніші конструкції: комбінація національної ідентичності на емоційному рівні з акцентуванням на політичних завданнях ЄС; поєднання національної ідентичності з європейськими культурними та політичними цінностями; мультикультуралізм та повага до різниць як центральний елемент. У функціональному контексті, зазначає автор, європейська ідентичність повинна поєднувати всі три аспекти: емоційний рівень, повагу до різниць та спільне політичне бачення [14, с.434].

Для повноцінного розвитку соціокультурної ідентичності ми повинні притримуватись певного балансу між національною, транснаціональною і етнічною виділених нами типів ідентичності й їх взаємодії у межах однієї спільноти. Європейська ідентичність не може бути протиставлена національній ідентичності, вони повинні бути сумісними. Вищезазначене налаштовує на сприйняття громадянського імперативу полікультурної освіти, який підпорядкований актуальним інтересам суспільного розвитку, виходить зі стратегії збереження культурного різноманіття. Виховання європейської громадянськості не виключає, а, навпаки, підсилює завдання виховання громадянина-патріота України, про що й наголошено в „Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні” (2011) [3].

Людина, яка усвідомлює себе громадянином України, готова самовіддано розбудовувати її як демократичну, правову, соціальну державу і забезпечувати національну безпеку, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві. Через постійне „спілкування-дію” людина стає суб'єктом культурно-історичного і освітнього простору, намагаючись усвідомити себе як представника певного етносу, громадянина країни, Європи, світу. Звідси, сформулюємо провідну мету полікультурної освіти – сходження від особистісно-етнічного до загальнолюдського усвідомлення цінностей, формування на цьому ґрунті планетарного мислення.

В якості методологічного орієнтиру освіти на всіх її рівнях виступає полікультурна парадигма, підґрунтям якої є філософські ідеї: про важливість збереження унікальності кожної культури, необхідність обміну культурними надбаннями народів, про благо людини як вищий критерій моральності; положення: культурної антропології про безліч культур; гуманістичної психології про потребу людини в самоактуалізації; культурно-історичної психології про провідну роль соціокультурного оточення у формуванні і розвитку особистості, взаємозв'язок культури і моралі особистості, культури і освіти; діалогова концепція спілкування представників різних культур; концепції сприйняття ідентичності в соціальній, міжетнічній взаємодії (С.Аверінцев, Г.Балл, М.Бахтін, В.Біблер, Т.Богатирьова, І.Василенко, Є.Іванов, Ю.Лотман, А.Маслоу, Д.Роджерс, Е.Тейлор) [5].

Формування соціокультурної свідомості відбувається шляхом опанування людиною знань у таких площинах: 1. Пліуралізм культур: істота культури; різноманітність і особливе різних культур; співвідношення культур; динаміка культури (культурні зміни, сходження культур). 2. Комунікація і культурні бар'єри: культура і різноманітність форм сприйняття; основна мова і невербальна комунікація. 3. Людина в поліетнічному, полікультурному просторі; культурно-демографічні характеристики поліетнічного простору світу, Європи, країни, регіону. 4. Психосоціальна ідентифікація і міжкультурні зв'язки. 5. Поліфонізм іноземних мов і культур.

З огляду на вищезазначене виправданим буде визначити етнічний, громадянський і глобальний рівні полікультурної освіти. На етнічному рівні відбувається прилучення до культури свого етносу і знайомство з етнокультурою інших народів, формування толерантного ставлення до інших людей, освоєння культури міжнаціонального спілкування. Другий рівень характеризується розвитком громадянської позиції, патріотичних почуттів, усвідомлення людиною громадянином країни, Європи, світу зі сформованою політичною, правовою, економічною культурою. Глобальний рівень заснований на усвідомленні системи знань про права і свободи людини, спрямованих на формування позитивного досвіду спільного співіснування у полікультурному суспільстві.

Наявність полікультурної, інтеркультурної (міжкультурної) компетенції як кінцевого результату полікультурної освіти передбачає засвоєння значного обсягу позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння з представниками інших культур [5]. У процесі полікультурної освіти людина стає носієм певних соціо-культурних цінностей: особистісних цінностей людини, яка перебуває в постійному діалозі із собою, іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінностей культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінностей культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної). Таким чином, ідентичність розуміється як складний феномен, багатопланова соціально-психічна реальність, що включає різні рівні свідомості людини, індивідуальні й колективні, онтогенетичні і соціогенетичні основи. Ідентичність забезпечує самототожність особистості й людського життя. Вона є чинником стабілізації й гармонізації індивіда. В сучасному світі ідентичність стає призмою, через яку розглядаються, оцінюються і вивчаються важливі аспекти буття, включаючи проблеми нації і національного самовизначення. Соціокультурну ідентичність варто розглядати як процес „вживляння” особистості в пласти етнічної і національної культури, а через них – входження

людини в соціальне середовище, яке має ознаки полікультурного і поліетнічного.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок... Соціокультурна ідентичність – це найвищий рівень особистісної самоідентифікації, тобто такого психологічного процесу, за допомогою якого певний суб'єкт набуває та присвоює певні якості, атрибути іншого суб'єкта або об'єкта і перетворює себе цілком або частково за їхнім взірцем. При цьому людина починає сприймати себе унікальною, когерентною, цілісною у часі та просторі [4]. Соціокультурна ідентичність є виразом самореалізації людини у міжкультурному просторі, яка усвідомлює власну причетність до певної соціокультурної, європейської, етнічної спільноти, здатна вести діалог культур, застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи в стосунках з представниками різних етносів, демонструючи при цьому толерантну поведінку. Інтереси соціального і культурного розвитку, потреби модернізації та цілі формування ідентичності передбачають створення змістовно цілісної системи полікультурної освіти. У полікультурно компетентній людині (intercultural competence) відбувається соціокультурна ідентифікація, поліфонію дефініцій якої (етно, національна, європейська тощо) детермінують цільові настанови і зміст полікультурної освіти. Інше цікаве запитання полягає у тому, наскільки перспективною є для української школи орієнтація на загальноєвропейські цінності та роль європейського вчителя у їх формуванні. Проте цей аспект лежить вже поза рамками зазначеної в статті тематики і стане предметом подальших розвідок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Головки В. В. Ідентичність як метафора / В. В. Головки // Український історичний журнал. – 2002. – № 3. – С. 23–34.
2. Межуев В. М. Размышления о культуре и культурологии (культурология в контексте современного гуманитарного знания) / В. М. Межуев [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. – 2010. – №2. – Режим доступа : <http://cr-journal.ru/2010/2/mejuev.htm>.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [авт. : В. П. Андрущенко, І. Д. Бех та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя]. – К. : Пед. думка, 2011 – С. 62–64.
4. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / под. ред. Б. Э. Мура и Б. Д. Файна / пер. с англ. – М., 2000. – С. 304.
5. Соколова І. Розвиток вищої освіти в Україні: полікультурний аспект / Ірина Соколова // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – Хмельницький : ПП Заколотний М. І., 2011. – С. 277–282.
6. Сорока Ю. Г. Проблематика ідентичностей у сучасній європейській соціології (за матеріалами 8-ї конференції Європейської соціологічної асоціації) / Ю. Г. Сорока // Вісник Львів. ун-ту. Сер. соціол. – 2008. – Вип. 2. – С. 138–148.
7. Сорос Дж. О глобализации / Дж. Сорос – М. : Эксмо, 2004. – 224 с.
8. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – СПб. : Алтейя, 2000. – 240 с.
9. Шаров А. В. Взаимодействие культур и проблема идентичности / А. В. Шаров // Общечеловеческое и национальное в философии : II Международ. науч.-практич. конф. КРСУ (27-28 мая 2004 г.): Материалы выст. / под общ. ред. И. И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С. 171–176.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). – 342 с.
11. Якобс Д. Європейська ідентичність: факти і вимисли / Якобс Дірк, Роберт Мейер [Електронний ресурс] // DIALOG.UA 2008. – Режим доступу : http://dialogs.org.ua/crossroad_full.php?m_id=205.
12. Implementation of „Education & Training 2010” Work programme. Working group „Improving education of teachers and trainers”. Progress report. – Brussels : European Commission, 2003. – 55 p.
13. Implementation of „Education and Training 2010” work Programme. Working group A „Improving the education of teachers and trainers”. Progress report. – Brussels : European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.
14. The 8th European Sociological Association Conference Conflict, Citizenship and Civil Society”, 3rd – 6th September 2007. Abstract Book. – Glasgow : Glasgow Caledonian University, University of Strathclyde, 2007. – 552 p.

Аннотация

И.В.Соколова

Формирование социокультурной идентичности в поликультурном образовании

В статье проанализированы проблемные контексты исследования структуры социокультурной идентичности для целостностного восприятия данного феномена. Проанализированы национальный, европейский и этнический типы идентичности. Доказано, что социокультурная идентичность является выражением самореализации человека в межкультурном пространстве, который осознает свою причастность к определенной социокультурной, европейской, этнической общности. Исследована специфика процесса социокультурной идентичности в поликультурном образовании. Теоретически обоснованы содержание и уровни поликультурного образования (этнический, гражданский и глобальный).

Ключевые слова: *идентичность, социокультурная идентичность, поликультурное образование, европейский учитель.*

Summary
I.V.Sokolova

Formation of Socio-Cultural Identity in Multicultural Education

This article highlights the problem contexts of socio-cultural identity structure researching. The peculiarities of national, European and ethnic types of identity are analyzed. Socio-cultural identity is proved to be an expression of human's self-realization in intercultural space that realizes its own involvement into a socio-cultural, European, ethnic community. The specific process of creating socio-cultural identity in multicultural education is analyzed. Theoretical principles, content and levels of multicultural education (ethnic, civic and global) are determined.

Key words: identity, social and cultural identity, multicultural education, a European teacher.

Дата надходження статті: „29” березня 2012 р.

УДК 37.091.12:37.011.3-051

С.І.СТРІЛЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Інноваційне мислення як необхідна складова при формуванні майбутнього професіонала

У статті зазначено, що сьогодні спостерігаються значні зміни в організації освіти, виборі змісту, форм і методів навчання. Інноваційна діяльність та інші креативні процеси обумовили посилену увагу до інноваційного мислення, властивого тільки творчій свідомості. Зроблено спробу розібратися, навіщо потрібно формувати інноваційне мислення студента. Висунуто припущення, що воно необхідне для будь-якого фахівця, оскільки допоможе знаходити нові, оригінальні вирішення професійних завдань.

Ключові слова: інноваційна діяльність, стандартизації освіти, інноваційне мислення, креативне мислення, новий стандарт мислення.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Структура індивідуальних інтересів, що відповідає сучасним вимогам розвитку національної економіки, повинна формуватися під впливом інноваційної суспільної культури. Мета подібного впливу – сприяти побудові балансу професійних і економічних інтересів з переважанням перших, що націлюють індивіда на самореалізацію в інноваційній діяльності. У реальній практиці, у тому числі в інноваційній діяльності, ефективність прийняття рішень і якість їх реалізації залежать від того, що в розумовій діяльності називається стандарт мислення. Саме ним зумовлюється сам факт виникнення інноваційних ідей і здатності їх сприйняття. Зазначимо, що існуючий масовий стандарт мислення явно не достатній як для народження нових ідей, так і для їх сприйняття. Саме ця особливість є основною перешкодою до всього, що пов'язане з інноваційними процесами. І ця ж перешкода формулює першочергове завдання, яке необхідно вирішити з високою ефективністю: розробити новий стандарт мислення і створити умови для його впровадження в масову свідомість, що повинно стати головним для педагогічних кадрів вищої школи. В архітектурі індивідуального мислення виділяються два основних компоненти – інтереси і стереотипи. Що стосується впливу інноваційної освіти на індивідуальне мислення, то воно повинно формувати систему стійких образів мислення („генеруючих” стереотипів), які є основою для виникнення і відтворення гнучких, креативних форм мислення, на чому наголошують науковці [2]. Прикладами таких стереотипів будуть наступні: можливо вирішити яке завгодно завдання. На вирішення „неможливого” завдання просто потрібно більше часу. Знання основних принципів легко компенсує незнання деяких фактів. Найважливіше не кількість, а якість знання тощо. Формування нового індивідуального мислення, з одного боку, буде сприяти здійсненню успішної інноваційної діяльності суб'єктів, забезпечуючи тим самим ефект на макрорівні, з іншого – сприяти відтворенню і збагаченню ціннісно-нормативної основи інноваційної суспільної культури.

Актуальність дослідження обумовлена зміною вимог до підготовки педагогічних кадрів, викликаних як принциповою перебудовою соціально-економічних відносин у країні, так і проведеною реформою в освіті. Випускник вишу повинен мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно вирішувати виникаючі завдання в швидко змінюваному середовищі на основі інноваційних підходів, глибокого розуміння методології творчості, цілеспрямованого використання законів економіки, з урахуванням отриманих педагогічних навичок.

Підготовка такого фахівця передбачає розробку психолого-педагогічних методик із формування у нього системного мислення, розвитку його вихідного творчого потенціалу, формування у нього

постійної потреби у подальшому самопізнанні, творчій саморозвитку, здатності до об'єктивної самооцінки. Перераховані якості особистості об'єднує єдине поняття – інноваційне мислення Мета роботи – довести вагомість нового стандарту мислення в умовах економічних, соціальних, культурних змін у суспільстві, аналіз впливу інноваційного мислення на результативність будь-якої діяльності.

Спробуємо розібратися, у чому суть інноваційного мислення і для чого воно потрібне.

Аналіз досліджень і публікацій... Істотне значення в концептуальному плані для роботи мали положення про сутність педагогічного процесу (Ю.П.Азаров, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, З.І.Васильєва, М.А.Данилов, В.С.Ільїн, В.В.Краєвський, Б.Т.Лихачов, Л.І.Новікова та ін). А також міркування про загальні та специфічні особливості творчої (інноваційної) педагогічної діяльності (Р.М.Годнік, Ф.Н.Гороболін, В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, А.Є.Кондратенков, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, А.К.Маркова, Н.Д.Нікандров, В.А.Сластьонін, Л.М.Фрідман, А.І.Щербаков та ін), про загальні особливості педагогічних інноваційних явищ (А.А.Арламов, М.С.Бургін, В.І.Журавльов, В.І.Загвязинський, Н.Р.Юсуфбекова), про управління інноваційними процесами (Х.Барнет, Дж.Бассет, Д.Гамельтон, Н.Гросс, Р.Карлсон, М.Майлз, А.Хаберман та ін); концепції розвитку методології освіти (Ю.К.Бабанський, А.Л.Денисова, В.І.Журавльов, Б.М.Кедров, І.Я.Лернер, Б.Т.Лихачов, Т.Ю.Ломакіна, М.Н.Скаткін, В.А.Сластьонін, П.І.Підкасистий, Г.П.Щедровицький та ін).

Останні досягнення в ряді перспективних наукових напрямів, серед яких синергетика, квантова фізика, теорія фізичного вакууму, фізична хімія, загальна фізіологія, квантова генетика, загальна теорія інформації, інноватика, привели до того, що в найближчі роки будуть переглянуті багато сучасних уявлень про будову світу і сформовано нову наукову парадигму, адекватнішу об'єктивній реальності. З цієї причини в останні роки все більш активно обговорюються глобальні проблеми розвитку цивілізації та пов'язані з ними філософські аспекти формування нового світобачення й нового наукового світогляду. Потрібен новий стандарт, у рамках якого буде домінувати не аналіз, а синтез, як основа всього, що має відношення до інновації у всіх її проявах. Виникнення незвичайного і небезпечного за своїми наслідками феномена, сутність якого полягає в тому, що свідомість людей істотно відстає від розвитку глобальних процесів, не встигає осмислити їх зміст, причини виникнення та взаємозв'язку, не прогнозує можливі наслідки їх подальшого розвитку. Водночас небезпечний характер і все більш прискорюваний темп розвитку багатьох глобальних процесів вимагають від людини не тільки адекватного наукового світорозуміння, а й іншого типу мислення, що дозволяло б йому прогнозувати своє майбутнє. Іншими словами, сьогодні людям необхідна „випереджаюча свідомість”, яку має сформувати система випереджальної освіти, заснована на глибокій та органічній інтеграції з фундаментальною наукою. Ідеї формування такої системи освіти вже активно обговорюються серед науковців, фахівців-практиків.

Однак усе, що пов'язане з інновацією, не здатне функціонувати, не може бути побудовано на існуючому зараз, домінуючому в основній масі суспільства, аналітичному стандарті мислення. Зазначимо, що потрібне інноваційне мислення, і його новий стандарт є формою розумової діяльності, психофізіологічно сумісний з ментальністю корінного населення, що проживає у нашій країні. Тому перехід на новий стандарт та інновацізація різних сфер діяльності будуть не тільки сприяти прискореному розвитку суспільства, а й позитивно впливатимуть на його здоров'я. Дійсно, як відомо із психології, креативність і тривалість життя стійко корелюють. Найважливішим і необхідним фактором, що задає межі допустимого в ході інноваційної діяльності та інших креативних процесах, є система цінностей, що обумовлює ефективність і результативність будь-яких інновацій.

Відповідно до Закону України „Про освіту” в нашій країні введені стандарти освіти (або освітні стандарти). Поняття „стандарт” походить від латинського слова *standard*, що означає „зразок”, „норма”, „мірило”. Під стандартом освіти розуміють систему основних параметрів, що приймаються як державна норма освіченості, що відбиває суспільний ідеал і враховує можливості реальної особистості і системи освіти щодо досягнення цього ідеалу. Терміни „стандарт освіти”, „освітній стандарт” отримали міжнародний статус, тобто вживаються в різних країнах. Зустрічаються й інші назви. Наприклад, у Великобританії існує поняття „національний навчальний план”.

Основними об'єктами стандартизації в освіті є його структура, зміст, обсяг навчального навантаження та рівень підготовки учнів. Норми і вимоги, встановлені стандартом, приймаються як еталон при оцінці якості основних сторін освіти.

Чим взагалі викликана необхідність стандартизації освіти?

Проведення стандартизації освіти продиктоване корінними змінами в сфері освіти як суспільного явища. Поворот України до демократії, ринкових відносин, прав і свобод особи вимагав переосмислення політики в галузі освіти. Сфера освіти тепер орієнтована насамперед на задоволення потреб особистості. Це, у свою чергу, зумовило значні зміни в організації освіти, виборі змісту, форм і методів навчання.

Крім того, стандартизація освіти викликана прагненням України увійти в систему світової культури, що вимагає при формуванні освіти обліку досягнень міжнародної освітньої практики. Це забезпечує українським громадянам визнання їхніх документів про освіту за кордоном.

Введення державного стандарту не означає підпорядкування навчального процесу жорсткому шаблону, а, навпаки, відкриває широкі можливості для педагогічної творчості, створення навколо обов'язкового ядра змісту (чим є стандарт) варіативних програм, різноманітних технологій навчання, навчальних посібників.

Нова роль інновації в інтеграції результатів навчання визначається осмисленням усього того, що доводиться поєднувати людині в сучасних умовах. Це призводить до переоцінки значимості і взаємовпливу всієї сукупності загальноосвітніх предметів та дисциплін, пов'язаних з інноваційною діяльністю, формуються надпредметні компетенції (аналіз, систематизація, пошук і підбір алгоритму тощо), а також передбачається перегляд смислів і структури позакласної діяльності, піднімається рейтинг позанавчальних досягнень і результатів студентів. Вагоме місце надається інноваційному мисленню.

У розуміння інноваційного мислення включені такі уявлення і навички, як: я знаю, як знайти сферу, в якій я можу створювати інновації; я розумію, які приблизно процедури мені треба пройти; я в курсі, які існують у світі технології, за допомогою яких я можу створювати нове.

Інноваційне мислення – вищий рівень пізнання, усвідомлення протиріч, які виникають у суспільних відносинах, їх творчого вирішення на основі усвідомлення відповідності чи невідповідності нового до потреб та інтересів людини.

Між тим, людське мислення може бути як логічним, так і творчим. Для логічного мислення характерні поетапні міркування і проходження основних законів логіки. Творче мислення – це відхід від традицій, воно базується на постановці припущень під сумнів. У ньому немає яких-небудь жорстких процедур або правил. Якщо логічний підхід можна описати як раціональне, традиційне, аналітичне, вертикальне або „лівостороннє” мислення (тобто те, за яке відповідає ліва півкуля головного мозку), то творчий підхід характеризується уявою, оригінальністю, інтуїцією, всебічним ставленням, розбіжним, „правостороннім” мисленням. Креативність не тотожна інтелекту, під яким розуміється здатність аналізувати, обробляти і засвоювати великі обсяги інформації. Вона передбачає здатність до синтезу і створення нового. Результатом креативного синтезу можуть бути винаходи, нові теорії, розуміння проблеми, твори мистецтва. Креативність є головною передумовою для створення інновацій. Інноваціями стають реалізовані на практиці нові (креативні) ідеї, зазвичай отримані за допомогою креативного мислення або шляхом запозичення. Креативність завжди була основним джерелом розвитку суспільства. Креативність в суспільстві залежить від історичної ситуації.

У вирішенні проблем (наприклад, під час іспитів і тестування IQ) існує один варіант і тільки одне рішення. У більшості вищів учать застосовувати традиційне мислення і знаходити рішення в масиві існуючих знань. У нетрадиційному мисленні думки спрямовані не на одну мету, а розсіяні в пошуках множинних варіантів вирішення кожної проблеми.

При традиційному мисленні ідея створюється поетапно, причому всі етапи спрямовані на одне рішення або одну мету. Це повільний, безперервний і часто дуже важкий метод аналізу, ефективний тільки відносно добре структурованих проблем. Всебічний підхід до питання спрямований на вивчення всіх типів можливостей у кожній грані проблеми. Він заснований не на аналізі, а на глобальному пошуку ідей, порівняному з медитацією і підсвідомим міркуванням.

Інноваційне мислення являє собою розумний компроміс цих підходів: творчі процеси використовуються в ньому для генерації оригінальних ідей шляхом підключення уяви. Ці ідеї потім класифікуються, проходять відбір, організуються і перевіряються із застосуванням раціонального і логічного мислення. Головна проблема інноваційного мислення полягає в тому, що в принципі логічне міркування блокує всебічний (творчий) підхід до ідей. Це мислення здатне проникати в суть речей і явищ. Воно необхідне для будь-якого фахівця, допоможе знаходити нові, оригінальні рішення професійних завдань. Саме талановиті люди володіють інноваційним, творчим мисленням [3].

Розвиток інноваційного мислення вимагає і розвитку інноваційної поведінки. Крім вміння мислити інноваційно потрібно вміти ще й реалізовувати інноваційні ідеї.

Давно відомий той факт, що з часом, набуваючи досвіду, як супутній, небажаний ефект отримуємо стереотипізацію мислення. Починаємо мислити і діяти в певних рамках. Сучасна ж освіта, бізнес, та й все сучасне життя, вимагають від нас оригінальних рішень та інноваційних ідей. Наприкінці ХХ століття в Україні розгорнулася кампанія, у якій центральним було питання про модель вищої освіти. Обговорювалося, що має бути орієнтиром діяльності вищів – здатність студентів до самостійного мислення на рівні отриманих теоретичних знань або придбання ними практичних знань у педагогічній діяльності. Інтеграція України у світове співтовариство на порядку денному сьогодні. Це робить актуальною для неї вироблення нової стратегії розвитку, нового світогляду, нової логіки пізнання і перетворення дійсності, словом, нового, інноваційного мислення. Мета – увійти до

співдружності цивілізованих європейських країн повноправним партнером, не втративши той багатющий досвід у педагогічній справі, а головне – це потенціал до креативного мислення, який притаманний українському народу апріорі, в силу історичних, соціальних та економічних причин. Тому такий принцип, як відкритість освіти зовнішнім запитам, використання в освітньому процесі проектних технологій, що мотивують студентів на самостійну роботу, вирішення реальних виробничих завдань є ключовим у діяльності, в першу чергу, професорсько-викладацького складу.

Безсумнівно, постіндустріальний простір перенасичений інформацією. Людська свідомість не здатна впоратися з таким обсягом інформації. Інформаційні потоки виникають, переміщуються і трансформуються із колосальною швидкістю. Тому рух капіталу у світовому масштабі починає все більше залежати від креативної складової інформації (креативного продукту), орієнтованої на настрої, очікування і підсвідомі реакції учасників ринку. Креативне ядро всякого пакету повідомлень забезпечує максимально ефективне сприйняття інформації цільовою аудиторією, не дає пакету повідомлення перетворитися в „інформаційний шум” і залишитися непоміченим [2].

Для продуктивного руху в майбутнє необхідно вміти створювати ідеї не на рівні можливого чи навіть неможливого (але мислимого), а на рівні немислимого – це те, що на сьогодні неможливо уявити. Оскільки інтелект не здатний впоратися з цим завданням, потрібні інші, більш тонкі канали сприйняття інформації. Необхідно мати, з одного боку, вміння концентруватися і помічати корисне в звичному, а з іншого – особливу чутливість для сприйняття тонких, часто ледь помітних ірраціональних сигналів від інших людей, самих себе, місць і подій.

У сучасному світі високі технології – основа конкурентоспроможності. Саме тому перехід до інноваційного розвитку та інноваційне мислення абсолютно необхідні Україні, інакше наша країна так і не прорветься до табору високорозвинених держав. Однак інноваційно мислити, творити і працювати здатні, на відміну від креативного мислення, небагато. Проблема ж формування людей, здатних існувати і ефективно працювати в нинішніх економічних і соціальних умовах, назріла давно.

Слід усвідомити, що розвиток нанотехнологій, високих технологій, фундаментальних наук, треба починати з малого, з дитячого садка, зі шкільної, студентської лави. Щоб займатися високими технологіями, необхідно сформувати правильне мислення вже у дітей. У сучасному суспільстві підвищився попит на соціально активну особистість, здатну самостійно приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію. Відповідно до цих фактів об'єктивно зростає потреба в конкурентоспроможних фахівцях. Конкурентоспроможність, професіоналізм і компетентність, креативність спеціаліста – це ті якості, від яких залежать життєві та трудові успіхи.

У даний час система освіти покликана підвищувати конкурентоспроможність фахівців за рахунок вироблення професійних навичок вирішення широкого спектра завдань, у тому числі в умовах мінливого зовнішнього середовища. Однак система освіти орієнтує учнів головним чином на розвиток пам'яті, націлює на запам'ятовування і відтворення великих масивів накопичених даних і готових рішень типових завдань. Широко застосовується в даний час система тестування (як основний спосіб оцінки рівня і якості знань), яка не сприяє розвитку інноваційних форм мислення. Успішне проходження тестів свідчить, насамперед, про те, що учень запам'ятав у процесі підготовки до тестів правильні відповіді і, в кращому випадку, свідомо вибрав їх з числа запропонованих варіантів. При необхідності вирішення нових завдань, коли готових варіантів немає, мислення, „налаштоване” на режим вибору, а не творчості, виявляється нездатним до ефективної роботи. Тому для розвитку креативних форм індивідуального мислення перш за все необхідно здійснити стратегічний перехід від „ретрансляції” до „інноваційної” спрямованості освіти. Домогтися таких особистісних та професійних якостей може тільки людина з інноваційним мисленням. Визначення „інноваційне мислення” досить сучасне і добре вписується в контури науково-технічного прогресу. Проте сьогодні відсутня визначеність у тлумаченні цього поняття, що перешкоджає взаєморозумінню і формуванню ясної і конструктивної установки для його практичної реалізації. Інноваційність – поняття синтетичне, що увібрало в себе різні сторони активного мислення студента. Ядром його змісту, ми вважаємо, є націленість свідомості на нові знання, психологічну потребу в них та інтелектуальну готовність до їх сприйняття.

Інноваційність мислення залишає невеликий вибір для творчої особистості – навчитися створювати нове самому, або своєчасно реагувати на створюване нове, обґрунтовуючи необхідність і доцільність впровадження новацій у виробництво.

Так ми прийшли до ще одного серйозного твердження: інноваційне мислення властиве тільки творчій свідомості. Вищий заклад освіти зобов'язаний максимально активізувати резерви, необхідні для розвитку індивідуальності студентського мислення, самостійності суджень по всьому спектру професійної діяльності. Бо немає іншого способу становлення творчого складу розуму, без чого наївно розраховувати на позитивні зрушення у формуванні інноваційного типу мислення у студента. Інноваційне мислення дозволяє зрозуміти найкраще напрям розвитку предметної галузі. Інноваційне мислення у студента вищу може виникнути, якщо він є суб'єктом інноваційної освіти, активно

мотивований у навчанні, реалізує вимоги самоменеджмента, індивідуального самовпорядкування для досягнення життєвих цілей; навчання будується у просторі створення знань, упорядкованих на спрямування розвитку якості предметної галузі. Модель інноваційної освіти припускає формування у студента інноваційного мислення, забезпечує його подальший інтелектуальний розвиток в умовах інноваційного суспільства [1].

Поряд із проведеними змістовними змінами потрібні й організаційно-структурні перетворення у системі підготовки фахівців, а також пошук нових форм і методик на всіх етапах цієї роботи – довшівської, вишівської та поствишівської. Нова парадигма вищої освіти, яка характеризується такими рисами: освіта, доступна з будь-якої точки земної кулі; освіта через все життя; освіта без відриву від виробництва [4, с.5]. Інновація (нововведення) – це процес впровадження нових перетворень у різні сфери діяльності, а також у виробництво і промисловість. Інноваційна освіта передбачає навчання в процесі створення нових знань – за рахунок інтеграції фундаментальної науки, безпосередньо навчального процесу і виробництва.

Термін „інновація” латинського походження. Римляни розуміли під інновацією „оновлення”, „зміну” в широкому сенсі слова. Ми користуємося пізнішою англійською транскрипцією, тлумачачи інновацію як „комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів”. Сьогоднішня організація навчального процесу підпорядкована стандарту, що відображає специфіку екстенсивної економіки – формувати потоки певної чисельності; навчальні групи робити практично рівними. Сформований підхід обумовлений також економією фінансів – скорочується загальне число лекційних та практичних годин. Чи розумно це і наскільки – ніхто не рахував. Необхідно, певно, перебудувати організацію всього навчально-виховного процесу, посилюючи позиції індивідуалізації освітньої діяльності та її орієнтації на самостійну роботу студентів.

У 1976 р. європейські структури прийняли „Програму дій у сфері освіти”. У ній другим пунктом записано: „Ні за яких обставин освіта не повинна розглядатися виключно як компонент економічного життя”. Висування на перший план у професійній освіті виховання мислення, почуттів та ділової культури зумовило посилення ролі педагогічної науки, особливо тієї її складової, яка відповідає за вдосконалення формування особистості фахівця.

Зміна вимог суспільства до особистості і результатів навчання зажадали новаторських підходів у сфері освіти. У суспільстві, що переживає період швидких перетворень, відчувається необхідність у нових баченні і парадигмі вищої педагогічної освіти, її змісту, методів і засобів забезпечення. Тому сьогодні роль системи освіти в розвитку суспільства багаторазово зростає. На рубежі нової цивілізації саме освіта повинна розглядатися як стратегічний чинник вирішення проблем інтелектуалізації суспільства, а його розвиток мати випереджаючий характер порівняно з іншими факторами. У зв'язку з цим проблема інтеграції науки та освіти набуває нового звучання і об'єктивно висувається на перший план.

Завдання не в тому, щоб знайти десь енну кількість викладачів, які відповідатимуть певним вимогам, і на цьому заспокоїтися. Необхідні дієві механізми, які стимулюватимуть викладачів усіх рівнів до постійного професійного зростання, потрібно закласти основи нової системи підготовки та відбору кадрів в освіті, нові моделі мотивації, створити „центри досконалості”. Варто пам'ятати і про те, що підготовка кадрів – це тривалий процес. З викладачем вищу все ще складніше: щоб зробити з сьогоднішнього студента професора світового рівня, потрібно 15-20 років. Потрібно, отже, у такому випадку навчитися працювати не на завтрашній день, а на стратегічну перспективу.

Багато авторів, говорячи про інноваційність мислення, підкреслюють його націленість на з'єднання економічного і сучасного науково-технічного підходів до вирішення актуальних проблем виробництва. У такому ракурсі інноваційне мислення представляється як готовність свідомості професійно орієнтуватися в економічній політиці.

Вищий навчальний заклад не замкнута, самодостатня система. Тому актуально називати речі своїми іменами. Вельми сумнівно диференціювати дипломи за кольором та кількістю відмінних оцінок. Розумніше ранжувати випускників за комплексом результатів, показаних за роки навчання: за достатністю суми знань, умінням отримати від суми знань сенс, застосувати знання до вирішення спеціальних проблем, за відношенням до наукових досліджень, до праці і якості спілкування. Європейська практика виділення рівнів вищої освіти – модифікація того, що ми вже проходили у другій половині XIX – початку XX століття. Інноваційна діяльність – це процес створення інновацій, що включає наукові дослідження, експериментальні розробки, підготовку та пуск виробництва, а також діяльність, що забезпечує створення інновацій – це науково-технічні послуги, маркетингові дослідження, підготовка і перепідготовка кадрів, організаційна та фінансова діяльність.

У галузі вищої освіти найбільш актуальними інноваціями будуть наступні:

1. Переорієнтація цілей вищої професійної освіти на здобуття освіти, орієнтованої на розвиток особистості, формувати здібності до науково-технічної та інноваційної діяльності на основі соціального замовлення.

2. Конструювання навчального процесу як системи, що сприяє саморозвитку особистості.
3. Інтеграція знань, придбаних у ході вивчення суміжних дисциплін, створюватиме передумови для кредитно-модульного вивчення низки дисциплін.
4. Проведення на факультетах інноваційної та експериментальної роботи.
5. Переміщення акценту з процесу викладання на процес навчання самих студентів, освоєння ними досвіду самоосвіти під керівництвом викладача на основі збільшення позааудиторної самостійної роботи за рахунок скорочення аудиторної, відомості останньої звести до розумного мінімуму [4, с.13].
6. Забезпечення навчального процесу матеріально-технічними засобами на рівні сучасного соціокультурного розвитку суспільства.

Усе це визначає необхідність теоретичних, методологічних і практичних досліджень в галузі освіти, розробки загальних підходів і конкретних методів синтезу, проектування і конструктивного застосування нових освітніх технологій, дослідження методології інноваційної діяльності як складової освітнього процесу та навчання її основ не тільки студентів, але і професорсько-викладацького складу. Інноваційна освіта включає не тільки формування фундаментальних знань, а й умінь аналізувати і вирішувати проблеми з використанням проблемно-орієнтованого і міждисциплінарного підходу. Проблемно-орієнтований підхід до навчання дозволяє зосередити увагу студентів не тільки на аналізі та вирішенні будь-якої конкретної проблемної ситуації в сьогоденні, але й на прогнозуванні таких ситуацій в майбутньому. Міждисциплінарний підхід до навчання дозволяє навчити студентів самостійно „добувати” знання з різних галузей, групувати їх таким чином, щоб вирішити конкретну практичну задачу. Перетворення знання в інновацію в інформаційному суспільстві все частіше не вимагає багаторічних зусиль і сотенних колективів. Зі стін університету вже може виходити не просто фахівець, але фахівець зі своєю справою. Пройшовши через нові складові університету, такі як технопарки, бізнес-інкубатори, студент зможе створювати свою справу і виходити в життя зі своїм бізнесом. Це можливо реалізувати в рамках різноманітної діяльності університетів і, звісно, через Інтернет. Потрібно навчити студента капіталізувати свої знання, продавати їх, знати, як утворюються ціни, знати механізми обернення знань у гроші. Зрештою, студенти повинні знати електронні гроші, електронну комерцію, вміти ефективно працювати і спілкуватися в мережах. Потрібно вміти працювати в компаніях, командах, коли люди знаходяться в різних країнах, на різних континентах і спілкуються різними мовами.

Висновки... Основні принципи інноваційної освіти: виробляти навички логічного висновку і самостійного формулювання визначень понять; вчитися виявляти значимі підстави для побудови класифікацій і типологій і самостійно будувати їх; формувати навички самостійного моделювання явищ і процесів; вчитися вирішувати нестандартні завдання, які передбачають самостійний пошук додаткової інформації, вироблення нових підходів до аналізу проблемної ситуації і сприяють розвитку системного бачення об'єкта дослідження. Для досягнення такої мети актуальною стає проблема оволодіння студентом інноваційним мисленням, методологією продуктивної творчої діяльності в освітньому процесі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Егорова Г. И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста : учебное пособие / Егорова Г. И. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2010. – 170 с.
2. Журавлев В. А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества (Часть 1) / В. А. Журавлев // Креативная экономика. – 2008. – № 4. – С. 3–8.
3. Печерская Э. П. Методология формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Печерская Эвелина Павловна. – Тамбов, 2003. – 361 с.
4. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : [моногр.] / Смирнов А. В. – Казань : РИЦ „Школа”, 2010. – 102 с.
5. Холодкова Л. А. Формирование инновационного мышления в процессе развивающего обучения в военном высшем учебном заведении : дис.... канд. пед. наук : 20.02.02 / Холодкова Лилия Александровна. – СПб., 2000. – 219 с.

Аннотация

С.И.Стрилец

Инновационное мышление как необходимая составляющая при формировании будущего профессионала

В статье отмечено, что сегодня наблюдаются значительные изменения в организации образования, выборе содержания, форм и методов обучения. Инновационная деятельность и другие креативные процессы обусловили повышенное внимание к инновационному мышлению, свойственному только творческому сознанию. Предпринята попытка разобраться, зачем нужно формировать инновационное мышление студента. Выдвинуто предположение, что оно необходимо для любого специалиста, поскольку поможет находить новые, оригинальные решения профессиональных задач.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, стандартизация образования, инновационное мышление, креативное мышление, новый стандарт мышления.*

Summary
S.I.Strilets'

Innovative Thinking as a Necessary Component in the Formation of Future Professional

It is mentioned in the article that today we can observe significant changes in organization of education, choice of content, forms and methods. Innovative activities and other creative processes led to increased attention to innovative thinking, unique to the creative mind. An attempt to understand why it is needed to build innovative thinking student was made. The assumption that it is necessary for any specialist as it helps to find new, original solutions of professional problems was put forward.

Keywords: *innovation activity, standardization of education, innovative thinking, creative thinking, new standard of thinking.*

Дата надходження статті: „10” серпня 2011 р.

УДК 371.3:786.2

Ю.Г.ТАРЧИНСЬКА,
кандидат педагогічних наук
(м.Рівне)

Методичні підходи до формування техніки гри у бетховенському стилі піанізму

У статті висвітлюються питання раціонального формування фортепіанно-виконавських навичок як свідомого опанування їх взаємозумовленими та взаємозалежними компонентами; визначається зміст прийомів гри, засвоєння яких створює умови ефективної технічної підготовки виконавця; наведені приклади їх доцільного напрацювання у бетховенському стилі піанізму.

Ключові слова: *фортепіанно-виконавські навички, методи раціонального формування техніки гри, стиль, способи стилевідповідного звуковидобування.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Професійна діяльність виконавця на будь-якому музичному інструменті пов'язана з досить складними психофізіологічними процесами роботи нервової системи людини. Ця діяльність потребує найперше високої міри особистісного та загальномузичного розвитку інструменталіста. Сам процес виконання повинен супроводжуватися налагодженою роботою волі, уваги, відчуттів, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви. Запорукою ж успішності втілення музикантом художніх намірів є бездоганна узгодженість його тонких фізичних рухів.

Саме питання розвитку техніки ігрових рухів були найполемічнішими в історії виконавського мистецтва. Тривалий пошук раціональних методів формування техніки гри на інструменті в різні періоди у різних школах та напрямках обумовлювався як складністю процесу технічного розвитку виконавця, так і еволюцією наукових досягнень стосовно цієї проблеми.

Історія даного питання показує, що пошук оптимальних методів технічного розвитку, зокрема піаніста, по суті завжди був пов'язаний із вибором предмета спрямування свідомості: виявлення найдосконаліших форм ігрових рухів; максиміальна увага до звукового результату при інтуїтивному налагодженні слухо-рухового зв'язку; пріоритетність звукового результату з використанням додаткової уваги до рухової сторони виконавських дій.

Сучасне розуміння необхідності досягнення єдності технічного й художнього розвитку виконавця як гармонійного поєднання його музично-художнього виховання з формуванням „цілеспрямованої” (на звуковий результат) та „доцільної” (обумовленої завданням фізичної зручності) техніки ґрунтується на вагомих дослідженнях принципів рухової активності людини (П.Анохін, М.Бернштейн, В.Зінченко, Л.Чхаїдзе та ін.). Внаслідок цього питання свідомого підходу до „слухової” та „рухової” складових методу опанування ігрових прийомів перестало бути дискусійним у фортепіанно-методичних працях. Водночас важливим залишається завдання уточнення змісту процесу усвідомленого формування рухового складу ігрових дій, а також завдання визначення кола тих піаністичних навичок, опанування якими прискорюватиме технічний розвиток виконавця.

Чітко зрозуміти умови оптимального формування виконавських навичок дозволяє аналіз живого руху видатного дослідника мозку ХХ ст. М.Бернштейна, а саме тих закономірностей, що лежать в основі механізмів утворення рухової навички [2].

У роботах вченого зазначається, що перед початком певної цілеспрямованої діяльності в мозку створюється **внутрішня модель мети** („образ передбачуваного майбутнього”), тобто образ майбутньої дії, результату, на досягнення якого і спрямована дана дія. Цей образ і є вищим суддею та регулятором, що впорядковує способи досягнення (рухи) у часі та просторі.

Забезпечення такого регулювання здійснюється за допомогою **замкненого кола управління**, що ґрунтується на обробці та передаванні інформації про відповідність своїх рухів меті, що досягається. Тобто, отримувані через органи відчуттів сигнали (сенсорні) про хід виконання дії зіставляються з її образом і закріплюються (або ж гальмуються) за руховими імпульсами як відповідні (чи не відповідні) внутрішній моделі мети. Таким чином поступово складається сенсомоторна система, в якій точно скоординовані сенсорні корекції стосовно різних елементів рухової активності.

В інструментальному мистецтві в інтегральному образі діяльності скоординовані: обумовлена музичним завданням мета виконавської дії та руховий склад необхідних ігрових прийомів. Успішність формування інструментально-виконавських навичок, відповідно, досягатиметься завдяки наявності якомога чіткіших слухового образу та образу виконавських рухів.

Стосовно методів формування музично-слухових уявлень у музичній педагогіці існують вагомні напрацювання. Питання ж створення образу раціональних ігрових прийомів на перший погляд може викликати сумнів.

Тим не менше, ефективний шлях формування образу рухового складу прийомів гри допомагають визначити положення дослідників проблем руху з точки зору психології Н.Гордєєвої та В.Зінченка [4]. Науковці відзначають таку властивість сформованого сенсомоторного образу, що виявляється у придатності даного образу для регуляції нових дій. Він може ефективніше виконувати роль регулятора щодо того чи іншого класу рухів. Обсяг цього класу, звичайно, обмежений: сформований образ не може бути придатним для всіх випадків життя, але, побудований, він виявляється інваріантним до деякої множини виконуваних дій [4, с.123].

Отже, одне із завдань оптимального опанування прийомів гри полягає у виявленні спільності керуючих рухами корекцій вже відомих дій та нових.

В опануванні прийомів гри можна спиратися на руховий досвід індивіда з різних сфер його життєдіяльності. Варто лише співставляти потрібну піаністичну дію із знайомими типами рухів, у яких відчуття, потрібні для фізично зручного її виконання, є яскраво вираженими, добре випробуваними.

Інваріантність інтегрального образу діяльності до деякої множини виконуваних рухів дозволяє виявити не лише оптимальний спосіб опанування конкретних прийомів гри, а й умови ефективної технічної підготовки виконавця в цілому. Логічно зауважити, що для цього потрібно з'ясувати зміст тих ігрових навичок, сутнісні характеристики яких виявлятимуться варіативно у всій різноманітності виконавської техніки піаніста.

Прогресивна фортепіанно-педагогічна практика визнає: одним із головних напрямів процесу формування досить складної системи виконавських навичок піаніста повинне бути його звукове виховання. Так, С.Тімакін [7] з цього приводу зазначає: „Музика – мистецтво у звуках. Тому міра засвоєння всіх піаністичних навичок, а також один з головних критеріїв якості виконання (як найелементарніших п'єс, так і складних творів) полягає у звуковому результаті”.

Думку про пріоритетність формування звукотворчої культури виконавця при опануванні ним піаністичної майстерності підтверджує і висновок, що міститься у науковому дослідженні з проблем фортепіанно-виконавської теорії В.Сраджева [6, с.62]. Автор наголошує, що головною руховою корекцією в управлінні виконавськими діями інтерпретатора музичного твору є якісні характеристики отриманого звукового результату.

Отже, навички звукотворення є основою виконавської техніки.

Відповідно до основних характеристик фортепіанного інтонування навички звукотворення узагальнюються або типологізуються на рівні окремих способів видобування звуків на інструменті. У цих ігрових прийомах зберігаються завдання вираження музичного змісту, адже тут можуть поєднуватися всі типові ознаки виконавських засобів виразності.

Формально художньо-ігрові навички узагальнюють до типологічної шкали штрихів, динаміки гучності, змінної темповості, різних способів використання педалі. Водночас сферу цих засобів виразності зараховують у музикознавстві до стильових ознак поряд з іншими важливими аспектами структури музичного стилю: музичним тематизмом, музичною мовою, музичною формою. Таким чином, органічний зв'язок всіх стильових елементів спонукає до всебічного вивчення історично усталених особливостей мистецтва фортепіанної вимови, стильової специфіки її еволюції. Тому й узагальнення щодо різних параметрів способів звуковидобування мають стосуватися певного музично-стильового середовища.

Узагальнене осмислення взаємозв'язку та взаємозалежності компонентів способів стилевідповідного звуковидобування відповідатиме реальним завданням оптимального формування фортепіанно-виконавської техніки, оскільки дозволить вільно оперувати засвоєними знаннями і навичками відповідно до подальшого втілення конкретних інтерпретаційних рішень.

Сам процес напрацювання даних художньо-ігрових прийомів повинен супроводжуватись дотриманням згідно з положеннями психофізіології послідовності етапів формування навичок звуковидобування, коли на початку опанування потрібної виконавської дії визначається її мета,

обумовлена музичним завданням, далі руховий склад необхідних ігрових прийомів з наступним вирішуванням поставленого завдання для випробування тих відчуттів, що становитимуть основу сенсорних корекцій навички.

Конкретизація методів здійснення узагальнень при виявленні особливостей поєднань виразних засобів певного музичного стилю та відповідних виконавських ресурсів обумовлюватиметься змістом роботи у тому чи іншому інструментальному курсі: ескізне опрацювання якомога більшого числа музичних творів, звернення до аналогій та порівнянь тощо. Важливо, щоб головним завданням залишалося свідоме опанування зазначених зв'язків. При цьому не обов'язково вивчати твори всіх наявних композиторських шкіл. Із збільшенням міри підпорядкованості стильових елементів зростає їх „універсальність”. Тобто, відносна другорядність таких стильових компонентів, як способи звуковидобування, посилюють їх значення інваріанта для звукотворчості. Враховуючи це та факт спорідненості фонічних ідей фортепіанних стилів, в інструментальному класі варто опановувати типові засоби виразності стилів, визначальних для розвитку піанізму.

Одним із таких стилів наприкінці XVIII – початку XIX століття постає фортепіанна спадщина німецького композитора Л.Бетховена. Творчість митця започатковує напрям так званого „героїчного” піанізму.

Добре зрозуміти загальну вимогу щодо бетховенського туше допомагає ознайомлення з власною манерою гри видатного музиканта. Вона, як зазначають дослідники [1, с.124–127; 8, с.174–176; 5, с.257–260], відзначалася простотою, глибоким та сильним почуттям. Для Бетховена фортепіано перетворювалося на маленький оркестр, деякі пасажі справляли враження могутніх потоків, лавин звучностей.

Композитор не дотримувався панівної на той час доктрини про необхідність грати самими пальцями. В організації піаністичного апарату він значно випередив свою епоху. Деякі вправи Бетховена, зафіксовані у його нотних зошитах та книгах ескізів, не можна виконати ні затисненою, ні надто розслабленою рукою. Бетховен великого значення надавав використанню її ваги й сили, цілісним рухам піаністичного апарату.

Процес безпосереднього засвоєння основного способу звуковидобування у бетховенському стилі піанізму може допомогти скоригувати-вдосконалити або ж власне і опанувати раціональну „постановку руки” на фортепіано. Для цього, насамперед, важливо усвідомити особливості прийому гри, що розвиває відчутну опорність пальців та доцільне використання всіх ресурсів піаністичного апарату.

Через „питому вагу” бетховенського звука, який Л.Гаккель асоціює безпосередньо зі „скульптурним матеріалом” [3, с.226], кисті та пальцям виконавця творів композитора часто доводиться витримувати навантаження, що йдуть від великих ланок піаністичного апарату. Тому їх положення при грі має бути пружним, зібраним і водночас еластичним.

Пальцевий рух-взяття клавiші є найприроднішим, зручним та ефективним для втілення багатьох звукових завдань фортепіанно-виконавської вимови. У даному способі звуковидобування, що найчастіше застосовується в зв'язному виконанні – *legato*, рух пальця в долоню або „на себе” не призводитиме до зайвого напруження кисті й руки, коли опора пальця на клавішу буде сприйматися як „зачеплене” зависання на ній вільної руки. Тобто, коли м'язеві згинання, що локалізуються у пальцях та кисті, будуть врівноважуватися прагненням до розгинання м'язів плеча й частково передпліччя.

Підготовка до опанування цього руху може відбутися вже на рівні певних потрібних асоціацій: перебирання струн гітари, арфи тощо; викликання у пам'яті звичного звільнення руки від втоми та напруження після тривалого навантаження шляхом витягування її м'язів від плечового суглобу (до відчуття розгинання й розтягування м'язів додається відчуття розтягнення суглобів, особливо плечового).

Також перед виконанням зазначеного способу звуковидобування можна випробувати реальне відчуття ваги зависаючої на кінчику пальця звільненої від напруження руки. Для цього потрібно подушечкою другого або третього пальця (можна декількох) зачепитися за горизонтальну опору (нею може бути виступ відкритої кришки клавіатури фортепіано, будь-яка інша стійка опора, розташована приблизно на рівні або вище плеча). Утримуючи так, наприклад, праву руку, – звільняти її від напруження, відводячи в сторону лікоть, ніби протягуючи по грифу скрипки смичок праворуч. Добре також при цьому було б відчуття й м'язи спини.

Виконуючи даний прийом на фортепіано, – зберегти відчуття опори і „зачеплення” подушечки пальця за клавішу та цілісності дій руки, що одразу після моменту звуковидобування налаштовується на рух, яким починається відведення її від корпусу та розгинання-розслаблення. Міра активності першої та другої фаланг пальця при взятті клавiші в описуваному способі гри є визначальною для характеру звучання (передусім гучності) тону.

Контроль за правильною організацією даного виконавського прийому повинен здійснюватися постійно, доки раціональні рухи піаністичного апарату, зручність видобування глибокого,

позбавленого різкості, „політного” звуку не виникатимуть автоматично, не стануть природною реакцією на відповідні звукові завдання.

Сучасна методика підтверджує, що ігровий прийом **взяття** клавiші актуальний для будь-якого виду техніки, тобто для будь-якої фактури. Це можуть бути акордові послідовності, окремі інтервали і тони, гамоподібні пасажі, арпеджіо тощо. Застосування такого способу гри буде доречним скрізь, де є можливість і час опертися пальцем на клавiшу.

Висновки... Детальну характеристику типових туше, застосовуваних у виконанні фортепіанних творів композитора, містять науково-методичні рекомендації автора статті „Формування раціональних прийомів гри на фортепіано (на прикладі творчої спадщини Л.Бетховена).” – Рівне : РДГУ, 2010. – 39 с. Важливо пам'ятати, що їх опанування не можна проводити на суто формальній основі. У такому випадку ці прийоми ризикують перетворитися на музично-художні штампи. Дані ігрові вміння мають формуватися внаслідок художньо-пізнавальної, дослідницької діяльності музиканта, у тісному зв'язку всіх їх компонентів – художнього й технічного порядку, постійно „апробуватись”, вдосконалюватись в інтерпретації. Це дозволить інструменталісту глибше і повніше опанувати мистецтво гри на фортепіано, надаватиме задумам більшої логічності і завершеності, у значній мірі полегшуватиме орієнтування в незнайомому творі, скорочуватиме час його розучування.

Список використаних джерел та літератури:

- 1.Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : учебник / А. Д. Алексеева. – [в 3-х ч., Ч.1 и 2]. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1988. – 414 с.
- 2.Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / ред. В. П. Зинченко. – М. : Воронеж, 1977. – 604 с.
- 3.Гаккель Л. Е. Миражи исполнительства / Л. Е. Гаккель // Музыкальная академия. – 1998. – № 3–4. – С. 225.
- 4.Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия / Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
- 5.Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавiшно-струнних інструментах : навч. посіб. / Н. Б. Кашкадамова. – Тернопіль : СМП „Астон”, 1988. – 299 с.
- 6.Сраджев В. П. Проблемы развития фортепианной техники / / В. П. Сраджев ; Ташкент. ин-т культуры. – Ташкент : Фан, 1987. – 118 с.
- 7.Тимакин Е. М. О значении звукового воспитания в пианистическом развитии / Е. М. Тимакин // Музыкальная академия. – 1997. – № 1. – С. 110–111.
- 8.Фишер Э. Фортепианные сонаты Бетховена (фрагменты) / Э. Фишер // Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып.8 / сост. и ред. Я. Мильштейн. – М. : Музыка, 1977. – С. 164–198.

Аннотация

Ю.Г.Тарчинская

Методические подходы к формированию техники игры в бетховенском стиле пианизма

В статье освещаются вопросы рационального формирования фортепианно-исполнительских навыков как сознательного овладения их взаимообусловленными и взаимозависимыми компонентами; определяется содержание приемов игры, усвоение которых создает условия эффективной технической подготовки исполнителя; приведены примеры их целесообразной выработки в бетховенском стиле пианизма.

Ключевые слова: *фортепианно-исполнительские навыки, методы рационального формирования техники игры, стиль, способы стилесоответствующего звукоизвлечения*

Summary

J.H.Tarchyns'ka

Methodical Approaches to Technique's Formation of Performance in Beethoven's Piano Style

The issues of piano performing skills' rational formation are highlighted in the article as conscious mastering of their co-creative and interdependent components; the content of performance's methods are defined, mastering of which creates conditions for effective technical preparation of a performer; the examples of their important mastering in Beethoven's piano style are given.

Key words: *piano performing skills, methods of performing technique's rational formation, style, means of a corresponding sound forming.*

Дата надходження статті: „31” серпня 2011 р.

Казки Миколи Магери – засіб морального виховання молодших школярів

У статті порушується проблема морального виховання молодших школярів за допомогою змісту казок подільського дитячого письменника Миколи Магери.

Ключові слова: моральне виховання, людяність, добро, справедливість, бережливе ставлення, любов.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Для сучасної початкової ланки освіти характерною є недостатня увага щодо питань морального виховання школярів, зокрема до формування в них моральних переконань, оскільки учителі у своїй діяльності основну увагу приділяють вирішенню освітніх проблем. З огляду на це обізнаність молодших школярів з моральними нормами невисока і неоднакова.

Аналіз досліджень і публікацій... Казки Миколи Магери відомі дітям усієї України, оскільки у 5 класі в розділі „Літературні казки” вміщено казку „Хоробрі з Найхоробріших”. Творчість письменника вивчали Н.Волошина, В.Олійник, А.Сваричевський, М.Цимбалюк, Р.Молчанова, П.Карась, проте казки як засіб морального виховання ґрунтовно не досліджувались.

Формування цілей статті... Метою статті є аналіз казок Миколи Магери, визначення їх виховного потенціалу.

Виклад основного матеріалу... Цілеспрямована, систематична робота з виховання навичок і звичок культурної поведінки починається з приходом дітей у школу. Саме в початкових класах закладаються основи акуратності й охайності, ввічливості, точності, прищеплюються гарні манери, уміння культурно поводитися в школі, будинку, на вулиці та у громадських місцях. Якщо елементарні норми культурної поведінки не прищеплені дітям з раннього віку, то пізніше приходиться проводити більш важку роботу з перевиховання школярів. Досвід спілкування дитини ще дуже бідний, вона часто може бути нечемною лише в силу незнання того, коли, де і як треба себе поводити. Часто діти засвоюють правила гарного тону, спостерігаючи за поведінкою батьків, дорослих, котрі є для них авторитетом.

Потрібно відзначити, що в багатьох школярів недостатньо вироблені навички культурної поведінки, хоча вони і знайомі з відповідними правилами. Для цього необхідна така організація життя в школі, щоб учні постійно накопичували досвід. У молодшому шкільному віці слід прищепити дітям прості норми моральності. Без таких рис, як працелюбність, добросовісне ставлення до своїх обов'язків, повага і чуйність до оточуючих, чесність, скромність, ввічливість не може бути й мови про вироблення складніших моральних норм і якостей людини. Традиційні ранкові вітання, розпорядок дня, форми поведінки на уроках і перервах, чергування по школі, порядок і дисципліна – це і є основою морального середовища, в яке потрапляє школяр. Уважність, великодушність, турбота, товариська підтримка повинні стати в школі природними нормами взаємовідносин між дітьми.

Ефективний прийом роз'яснення дітям правил культурної поведінки – використання літературних творів: розповідей, віршів, байок. При цьому доцільно обговорювати з дітьми і зразки правильної поведінки і негативні вчинки, слід широко використовувати гумор. Важливо показати дітям у смішному вигляді героїв, що чи не вміють, чи не хочуть виконувати правила культурної поведінки. І в такий спосіб викликати в учнів бажання не бути схожими на них. Найбільше впливає на молодших школярів все те, що пов'язане з життям таких хлопчиків і дівчаток, як вони самі. Тому особливе місце в їх моральному вихованні відводиться дитячій книжці. Дитина здатна повністю ототожнювати себе з персонажем твору, сприймати, як власні, його переживання, турботи, манери, зовнішність. „Близькі” теми, сюжети, ситуації, що викликають сильні емоції, учні молодших класів оцінюють дуже високо. Вони вірять образам справжніх, хороших людей, їм потрібен приклад того, як вирости сильним і сміливим. Наслідуючи улюбленого героя в повсякденному житті, молодші школярі утверджують у собі вірність переконанням, виявляють співчуття, чуйність.

Казки Миколи Магери є неоціненним засобом морального виховання молодших школярів. Їхній зміст – це джерело людяності, добра, справедливості, любові та поваги до людей, чуйності, милосердя, бережливого ставлення до рідної мови [4].

Значне місце у творчості Миколи Магери займають казки, за допомогою яких автор намагається ще змалку навчити дітей добра, злагоди, працьовитості та патріотизму. У багатьох його казках вміло показані і ці глибокі почуття.

Усі розглянуті казки М.Н.Магери можна поділити на дві групи: перша – казки про тварин і дітей („Чубчик”, „Неслухняне курчатко”, „Добра дівчинка”), друга – соціально-побутові казки – „Хоробрі з Найхоробріших”.

Казка „Хоробрі з Найхоробріших” привертає увагу своєю актуальністю і злободенністю, в ній Микола Никанорович вдало розкрив любов не тільки до рідного краю, але й до мови. У цій казці автор чудово зобразив основу духовного життя народу – тему національної мови. У ній письменник викриває і засуджує зрадників, що покинули свій народ заради почестей і багатства. Автор показав юним читачам, що здобуття багатства на чиемусь горі ніколи не закінчується добре, а особливо, коли ти зрадив свій народ [1]. Для обговорення казки пропонуємо такі питання: Що вас найбільше вразило у творі? Яким зображує автор життя українського народу (де жив, чим займався і хто порушив його спокій)? Хто став на захист рідної землі? Яку роль відігравало чудо-дерево Мова у житті народу? Хто його оберігав? Яку пораду дав Сивобородий Хоробрим з Найхоробріших? Як благословив на бій з ворогом? Чи відразу погодився Світозар стати отаманом? Чому? Як поставився до перемоги Хоробрих з Найхоробріших цар Нелюд? Що він задумав? Хто зрадив Світозара і його військо? Як саме? Що найбільше турбувало царя Нелюда? Хто і як намагався допомогти йому? Чи вдалося врятувати чудо-дерево Мову? Чому Зореносець, син Світозара, „ледь не заплакав”, коли прийшов на священну Гору до чудо-дерева Мови? З ким він там зустрівся? Як Зореносець визволив батька та його побратимів? Як Світозар та Хоробрі з Найхоробріших помстились ворогам? Який зміст прихований у казці? З яких слів це видно? Як автор ставиться до українського народу? [5]

Казка „Чубчик” – ще один твір, в якому Микола Магера вдало зумів показати глибоке почуття патріотизму, любові до рідної мови. Хоча ці почуття не зразу проявляються в головного героя – шпачка Чубчика, але все ж таки вони з’являються, і це добре [2].

Мова казки легка, доступна та зрозуміла для юних читачів. Автор використовує різні способи викладу художнього матеріалу. Основні з них – розповідь та висловлювання персонажів. Завдяки їм читачі з легкістю розуміють тему твору – розповідь про юного шпачка, який вирішив навчатися співу („мови”) інших птахів. Також зрозуміла й ідея твору – прищепити юним читачам любов до рідної мови, бажання розмовляти нею, берегти її.

З перших рядків твору діти знайомляться з дружною сім’єю шпачків, у якій шанували батьків, допомагали один одному. Одного разу найменшому шпачку Чубчикові сподобався спів соловейків, які витьохкували у саду. Він захотів і собі так заспівати. І, зневаживши матір і батька, братиків і сестричок, полетів до солов’я у найми, щоб навчитися солов’їному співу. Пробув у них цілу весну і нічого не навчився, окрім: „тьох-тьох-тьох”. Здається, що після невдалої спроби Чубчик зупиниться. Зрозуміє, що він не може співати по-іншому, що він не людина, яка здатна вивчити інші мови. Але він не здається, бо ще молодий, нерозсудливий і вперто йде до своєї мети. Він летить до інших птахів і навчається співати по-синичому, по-воронячому, по-солов’їному. Та вивчив лише „цінь-цінь”, „кра-кра”, „жив-жив”.

Шпачкові здалось, що тепер він найрозумніший серед птахів. Прилетів Чубчик додому. Рідня впізнала його, кличе до гурту. Але він з погордою глянув на батька й матір, братів і сестер, сів на самісінький вершечок осокара і заверещав на весь білий світ. Шпачки принишкли, слухаючи Чубчикове „безглузде репетування” і зареготали так, що аж дерева затремтіли. „А Сорока, що сиділа недалеко від найстаршого Шпачка, глузливо проскреготала: „То це вже таким суржиком співають молоді шпачки?”. Тоді Чубчик зрозумів, що зробив велику помилку. Адже шпачиний спів – рідний спів, що його треба любити, берегти та вчити йому своїх дітей. Він зрозумів це і попросив батька навчити його співати по-їхньому, по-шпачиному. На що батько відповів: „Хоч і пізно, сину, але добре, що берешся за розум” [3].

Казка „Чубчик” пропонується для самостійного читання у 5 класі. Для бесіди за текстом слід використати такі запитання: Яким був Чубчик у сім’ї? Як ставився молоденький шпачок до рідної пісні? У кого навчився Чубчик співати? Чого навчився Чубчик в інших птахів? Як назвав найстарший Шпач Чубчика? Чи сподобався Чубчик Сороці? Що просить шпачок у батька? Отже, письменник закликає любити рідну мову, спілкуватися нею, збагачувати її, бо найдорожче, що є у нас, – це мова. Особливе місце у творчості Миколи Магери займають казки повчального характеру. Одна з них – „Неслухняне курчатко”, що вчить юних читачів цінувати слово матері, не зневажати його, прислухатись до нього. Ця казка про курчатко, що не послухало матері і зробило по-своєму, а потім про це пошкодувало. Казка читається легко і з захопленням. Цікавого відтінку надає творча фантазія автора, яка полягає в тому, що колір пір’ячка курчаток залежить від кольору квітки, з якої вони пили росу: якщо вип’ють зі струмочка після грози, коли на небі веселка засяє, – матимуть пір’я найкраще; вип’ють з брудної калюжі – буде пір’ячко брудне і негарне.

Трагедія неслухняного курчатка в тому й полягає, що воно напилося води з брудної калюжі, не послухавшись матері, яка намагалась зупинити його. Але воно зробило свій вибір.

Автор порушує питання неслухняності, що і є основною проблемою, яка висвітлюється ним у творі. Зрозуміла й ідея твору – навчити юних читачів прислухатись до порад батьків, старших, досвідчених.

Саме завдяки таким способам викладу художнього матеріалу, як висловлювання персонажів та розповідь, читачі мають змогу зрозуміти тему та ідею казки.

У творі Микола Магера застосовує елементи фольклору. Казка закінчується народним прислів'ям: „Є каяття, та нема вороття”, яке чітко підкреслює мету написання казки. Для обговорення казки пропонуємо такі запитання: Скільки висиділа квочка курчаток? Про що питали курчата матусю? Чому кури мають різного кольору пір'я? Чому півник у такому гарному вбранні? Що сталося з курчатком, яке не слухалося мами? Як ви розумієте вислів: „Є каяття, та немає вороття”?

Казка „Добра дівчинка” – це ще один твір повчального характеру, який учить добру, любові до всього живого, бажанню допомогти усім, хто цього потребує. Якщо ти можеш допомогти, то чому цього не зробити? Саме до такого типу людей і належить Леся – добра дівчинка, яку старий дідусь знайшов у капусті. Вона була маленька, в рожевому платтячку, в червоних черевичках, а в двох кісочках було заплетено рожеві банти.

На перший погляд, здається, що вона тендітна, маленька дівчинка, яка потребує захисту та постійного нагляду. Але все виявилось не так. Не дідусь доглядав за нею, а вона за ним. Вона робила усе, щоб він почувався затишно, відчував турботу людини, якій він не байдужий.

У кінці казки герої зажили в добрі і злагоді, але перед тим їм довелося пройти нелегкий шлях. Доки Леся ходила по воду, то до дідуса прийшли царські слуги за податком, забрали все тільки курочка залишилась, бо встигла сховатись. Леся зажурилась, але їй на поміч прийшли усі ті, кому вона встигла допомогти, коли ходила по воду. Саме Лесина доброта та уміння шанувати усе живе на землі врятували її та дідуса від неминучої голодної смерті.

Микола Магера у казці використовує знову ж таки найбільш поширені способи викладу художнього матеріалу – висловлювання персонажів, розповідь та опис. Тема твору – розповідь про маленьку дівчинку, доброта якої та увага до живої природи врятувала життя їй та дідусеві. Ідея твору – намагання автора прищепити юним читачам вміння шанувати людей, допомагати їм, робити добро. Історія з Лесею є чудовим прикладом для наслідування. Вона дає змогу зрозуміти мету написання твору – роби добро сам – допомагатимуть і тобі. Дівчинку та дідуса врятували друзі Лесі – всі ті, кому вона допомогла (павук та його родичі, синичка, зозуляста курка, бджоли та мурашки). „Щасливо зажили дід з Лесею, бо шанують усе на землі” – так закінчується казка [2].

Опрацьовуючи цю казку з дітьми, варто провести бесіду за такими питаннями: Де знайшов дідусь дівчинку? Чому птахи і комахи допомагали Лесі і дідусеві? Що забрали царські слуги у дідуса? Чи допомогли Лесі її друзі? Чому щасливо зажили Леся і дідусь? Як ви ставитесь до природи?

Доцільним є проведення уроку позакласного читання „У світі казок відомого подільського письменника Миколи Магери”, на якому діти будуть говорити про добро, людяність, бережливе ставлення до природи. Учні діляться заздалегідь на групи по 5-6 чоловік, і кожна група готує виступи за такими запитаннями та завданнями: Які казки Миколи Магери ви прочитали? До якої казки намалювали ілюстрацію? Який епізод казки зображено на вашому малюнку? Яку казку ви пропонуєте послухати товаришам? Розкажіть або прочитайте її в особах.

Поставте найголовніше запитання своїм однокласникам, виходячи зі змісту казки. Які загадки, прислів'я чи приказки ви підготували за казкою? Які казки Миколи Магери є у вашій домашній бібліотеці?

Коли виступлять усі групи, учитель може провести бесіду за змістом казок, в процесі якої діти будуть зачитувати уривки, що їм найбільше сподобались, і характеризувати дійових осіб, розповідати про їхні благородні вчинки.

Дуже подобаються учням літературні вікторини „З якої казки?” та „Впізнай і назви дійову особу за її описом”, які підготує і проведе вчитель.

Підсумовуючи урок, учитель разом з дітьми зробить висновок про те, що казки Миколи Магери вчать бути добрим, чуйним, уважним, милосердним і щиросердним, дбайливим, турботливим, доброзичливим, що автор хоче, щоб маленькі громадяни України зростали справжніми людьми.

Читаючи казки М.Магери, діти потрапляють ніби в інший світ, нову художню реальність, знаходячи в ній естетичну насолоду, позитивні емоції, почуття, які утверджують і будують наш духовний світ. Письменник дає нам можливість глибше пізнати навколишнє і усвідомити, що воно таємниче, невичерпне, відчути естетичне задоволення від пізнання прекрасного.

Казка як жанр дає більшу можливість достукатись до юних сердець, є доступнішою для читачів, адже посіяне ще змалку зерно пізніше розростеться буйним колоссям. Це прекрасно розумів Микола Магера і тому порушував такі важливі проблеми у своїх казках.

Висновки... Казки подільського письменника Миколи Магери є джерелом духовності, у них домінує високий ідеал, добро переважає зло, вони слугують засобом морального виховання молодших школярів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волошина Н. Вивчення казки „Хоробрі з Найхоробріших” Миколи Магери у 5 класі / Н. Волошина //

Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 5. – С. 10–14.

2. Магера М. Маленька хрестоматія / Микола Магера. – Хмельницький, 1999. – 61 с.

3. Магера М. Читаночка / Микола Магера. – Хмельницький, 1995. – 72 с.

4. Наш Микола Магера: Нариси, статті, рецензії, відгуки, поезії, листи, методичні розробки, основні дати життя і творчості. – Хмельницький : Поділля, 1977. – 79 с.

5. Ткачук Г. О. Джерело духовності: Роль експресивної лексики в моральному вихованні школярів під час опрацювання творів Миколи Магери в 5 класі / Г. О. Ткачук // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 1. – С. 23–24.

6. Ткачук Г. О. Уроки людяності і доброти: Система уроків за творами М. Магери / Г. О. Ткачук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 5. – С. 37–39.

Анотація

Г.А.Ткачук

Сказки Николая Магеры – средство нравственного воспитания младших школьников

В статье поднимается проблема нравственного воспитания младших школьников при помощи содержания сказок детского писателя Николая Магеры.

Ключевые слова: нравственное воспитание, человечность, добро, справедливость, бережливое отношение, любовь.

Summary

Н.О.Ткачук

Mykola Mahera's Fairy-Tales – as a Mean of Primary Schoolchildren Moral Upbringing

The problem of moral upbringing of primary schoolchildren with the help of the content of the fairy-tales of Mykola Mahera, Podillia region children's writer, has been raised in the article.

Key words: moral upbringing, humanism, good spirit, fairness, thrifty attitude, love.

Дата надходження статті: „1” лютого 2012 р.

УДК 796.323.2 (07)

В.В.ФЕУЄРМАН,

кандидат педагогічних наук

(м.Сімферополь, АР Крим)

Формування моральності у студентів педагогічних вищих навчальних закладів напрямку підготовки „Фізичне виховання”: проблеми і шляхи їх вирішення

У статті розглядається найактуальніша з проблем сучасної педагогіки – формування моральності у підростаючого покоління, особливе місце у цьому процесі приділяється студентам факультетів фізичного виховання.

Ключові слова: інтеріоризація, морально-вольові спрямування, здоровий спосіб життя, генетичний закон культурного розвитку, гуманне суспільство.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Людина – творець, професіонал, фахівець будь-якого профілю – ось головне багатство країни в інформаційному суспільстві [1]. На порозі третього тисячоліття найбільшою перспективною моделлю виховання постає та, яка відокремлює соціальні аспекти й інтегрує їх зі сферами індивідуальності. Яскравим прикладом повинне стати етичне та естетичне виховання. Становлення особистого в людині припускає засвоєння системи гуманістичних цінностей, складових, основи його гуманітарної культури (інтеріоризації), яка веде до перетворення загальнолюдських цінностей на вищі психічні функції індивідуальності. У етичному вихованні сьогодні актуально, як ніколи, формувати етично-вольові спрямування в реалізації етичних вчинків: мужність, сміливість, принциповість у відстоюванні етичних ідеалів. Тут важливо не стільки, що особистість ставить цілі, скільки те, як вона їх реалізує. У освітньому процесі, на нашу думку, недостатня увага приділяється розвитку інтелекту майбутніх фахівців, що робить керівника будь-якого рівня дуже односторонньо розвиненим.

Формулювання цілей статті... Мета нашої роботи полягає у вивченні проблеми формування потреби у високому етичному поляганні студентської молоді в історії вітчизняної педагогіки на початку ХХІ ст. Вибір таких хронологічних рамок визначається катастрофічним зниженням загальної культури населення України в досліджуваній період, а також активізацією уваги до цієї проблеми з боку педагогів, психологів, медичних працівників, громадськості. З цією метою були вибрані наступні методи дослідження:

- аналіз наукових робіт і публікацій;
- педагогічне спостереження;
- індивідуальні бесіди;
- узагальнення отриманих даних.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідження науковців К.М.Гуревича, В.М.Дружиніна,

Е.О.Клімова, О.Г.Ковальова, В.С.Мерліна, Б.М.Теплова, В.Д.Шадрікова вказують на критерії, які необхідно враховувати під час підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах (14). Дослідження С.Закопайло показали, що вчителі фізичної культури, на яких в основному і лягає вирішення проблем: формування здорового способу життя молоді, орієнтації учнів на здоровий спосіб життя, не в повному об'ємі знають складові здорового способу життя, і робота їх носить формальний характер. Здоровий спосіб життя визначається автором як сукупність форм і способів повсякденного, культурного життя особистості, що базуються на моральних нормах, цінностях і практичній діяльності, спрямованій на зміцнення адаптивних можливостей організму [12]. Л.С.Виготський сформулював загальний генетичний закон культурного розвитку: „...всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом ...”. Саме перехід ззовні всередину трансформує сам педагогічний процес, який змінює індивіда, його структуру і функції. Тому найбільш перспективною моделлю виховання виявляється та, яка виділяє соціальні аспекти й інтегрує їх зі сферами індивідуальності. Формування особистості є процесом освоєння соціальної сфери суспільного досвіду. Він відрізняється від засвоєння знань, умінь і способів дій. Тут мова йде про таке засвоєння, в результаті якого відбувається формування нових мотивів і потреб, їх перетворення, супідрядність і тому подібне. У мотиваційній сфері доцільно формувати правомірність і обґрунтованість відношення до моральних норм: пошана до навколишнього середовища; зіставлення особистих і суспільних інтересів; робота над особистим вдосконаленням; чесність перед собою („не лгите себе”); відповідальність перед своїми обов'язками; потреба в спілкуванні. Розвиток названих елементів мотиваційної сфери є головною рушійною силою формування і розвитку особистості. У ціннісно-смыслових утвореннях містяться етичне значення суспільних явищ і орієнтири поведінки, які виступають підставами етичних оцінок. Завдяки етичним оцінкам регулюється і організовується поведінка і діяльність особистості [2]. Моральність відноситься до категорії філософсько-духовних цінностей, які допомагають людині залишатися людиною, що несе духовно-творче начало з покоління в покоління. Це – любов, пошана один до одного, прагнення допомогти ближньому навіть в збиток собі („сам погибай, а товарища выручай”), щирість, етичне і естетичне начало [4]. Моральність припускає гуманістичне відношення до навколишнього середовища. Гуманізм означає діяльну стурбованість, зацікавленість життям і благополуччям навколишніх людей, далеких і близьких. На думку В.О.Сухомлинського, гуманне суспільство, гуманне оточення, гуманний колектив можуть створити тільки мудрі, гуманні люди. Будучи студентом віденського університету, Зігмунд Фрейд познайомився з ідеями Фрідріха Ніцше, який вважав, що етичні переконання є результатом інтерналізованої агресії, з чим Фрейд був повністю згоден. Проте необхідно відзначити, що Ніцше сповідував індивідуалістичний погляд на світ і прагнення до влади [9]. В останні десятиліття минулого століття відбувся стрибок у розвитку науково-технічного прогресу, який характеризується різким збільшенням кількості знань, диференціацією й ізольованістю наук і професій. Науково-технічний прогрес висуває проблему орієнтації кожного і всіх у сфері людської мислєдіяльності [8].

П'єр де Кубертен наголошував: „Спорт должен быть для молодежи средством правильного социального воспитания, а не средством коверкания морального и физического облика”. Питання про якість підготовки вчителя фізичної культури під час навчання у вищому навчальному закладі було актуальним завжди. Для успішного вирішення цього питання необхідно визначити, яким має бути рівень його педагогічного мислення і, насамперед, поведінка. Центральною ланкою в гуманізації навчально-виховного процесу є педагог. Суспільство визнало цю просту істину. Саме від педагогічного працівника, його особистісних якостей, його спрямованості, особливостей характеру, комунікативних здібностей, залежить встановлення гуманістичних стосунків з учнями, а також послідовність впровадження ідей гуманізму безпосередньо в практичні дії. Це, безпосередньо, повинно впроваджуватися в діяльність вищої педагогічної школи. Поряд із змістовною і технологічною складовою процесу навчання в установах освіти велика увага сьогодні повинна приділятися формуванню гуманістичних рис майбутніх педагогів, їх особистісному розвитку, який пов'язаний з вимогами педагогічної професії.

Виклад основного матеріалу... Дослідження, яке проводиться на Кримському факультеті Запорізького національного університету – це багаторічне педагогічне дослідження рівня моральності студентів. За останні десять років рівень моральності у студентської молоді катастрофічно знижується. Для класичних (гуманітарних) вищих навчальних закладів, де ведеться підготовка фахівців для роботи в сфері „людина-людина” це просто неприпустимо. „Скільки не говори халва, во рту слаще не станет”. Скільки не говори про моральність, студентська молодь високоморальною не стає. Від педагогічного складу таких спеціалізованих факультетів, як факультети фізичного виховання, від педагогічної мудрості, терпіння і особистого прикладу науково-педагогічних працівників випускових кафедр залежить рівень моральності студентів.

На підставі багаторічного педагогічного дослідження рівня моральності студентів, напряду підготовки „Фізичне виховання” викладемо наш підхід до морального виховання студентської молоді,

виділивши наступні компоненти:

1. Моральні знання; 2. Моральні ставлення, оцінки; 3. Моральні переживання, 4. Морально-вольові спрямування; 5. Моральний вибір цілей і засобів; 6. Вдосконалення моральних вчинків.

Найвищою цінністю педагогічного виховного впливу на одному з етапів педагогічного вдосконалення, є єдність студента з самовихованням. Самовиховання – величезна діяльна сила і специфічна людська здатність творчої особистості, яка здатна перетворити чужі почуття і думки у власні здібності і вміло використовувати їх у навчанні і житті, наповнювати чужі думки особистими почуттями і керуватися ними, постійно розширюючи і поглиблюючи свій духовний світ [9].

Повертаючись до теми і завдань нашого дослідження необхідно згадати, що за напрямом підготовки „Фізичне виховання” навчається контингент, пов’язаний з фізичною культурою і спортом. А спортивна сфера діяльності по-особливному впливає на формування особистості. Б.Кушка вказує на те, що спорт знижує якість фізичної і розумової праці і може з часом привести нас до напівварварської епохи, ставлячи на п’єдестал людину, уся соціальна перевага якої полягає у володінні грубою силою. Він відроджує перевагу грубої фізичної сили в таку епоху, коли розумові та духовні сили більш ніж коли-небудь, є необхідними. Спорт із соціальної точки зору нагадує хвору людину, яка в молодості володіла всіма ознаками прекрасного здоров’я, але приховувала всередині глибоку виразку. У зрілому віці з’являються симптоми хвороби і з роками вони тільки прогресують. Фізкультура прагне викоренити всі егоїстичні почуття в ім’я ідеї служіння масам, суспільству. Тут фізкультурна діяльність цілком зливається з вихованням. Спорт занадто обмежує себе індивідуалізмом. Фізична культура застерігає людину від надто загостреного самолюбства, пихатості [11].

Висновки... В інтелектуальній сфері освітнього процесу необхідно формувати обсяг, глибину, діяльність знань про моральні чесноти: моральні ідеали; моральні принципи, норми поведінки (гуманність, солідарність, Любов, чесність, відповідальність за себе). Зниження рівня моральності призводить до серйозних соціальних потрясінь. Майбутнє цивілізації більшою мірою залежить від морально-етичного стану людства. Тому моральне виховання студентської молоді, особливо в гуманітарних вузах, є найважливішим завданням. Система безперервного фізичного виховання – інститут соціальний, ефективні зміни в ньому неможливі без фундаментальних соціальних, соціально-економічних, соціально-педагогічних передумов [3].

Перспективи... Проблема, яка висвітлюється в нашій статті, є дуже важливою для становлення молодой незалежної держави Україна. Проводячи роботу з формування гуманістичного ставлення до навколишнього середовища, можна вказати на такий факт, що в студентському середовищі спостерігаються зміни вже на III-IV курсах навчання. Про дійсні зміни пріоритетів в освіті свідчить затверджена в 2001 р. Державна Програма „Основи здоров’я і фізична культура” для загальноосвітніх навчальних закладів (1–11 класи), а також нова Програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (5–9 класи) у серпні 2009 року.

У вищезазначених програмах проголошується пріоритетом значимість Здоров’я, його визначальна роль у фізичному вихованні особистості. Вперше при визначенні цілей вивчення навчального предмета „Основи здоров’я і фізична культура” говориться про необхідність вести здоровий спосіб життя, отримання знань про власне здоров’я, основ здоров’я та здорового способу життя, дбайливого ставлення до свого здоров’я, формування стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя. У завданнях навчального предмета поряд з традиційними завданнями фізичної культури певне місце займають і завдання формування здорового способу життя. Слід зазначити, що в розділі теоретичні відомості з 1 по 11 клас даються знання про здоровий спосіб життя, його компоненти, значення їх у житті сучасної людини. Проте реалізація Програми буде залежати від того, наскільки вчитель з фізичної культури загальноосвітньої школи, його моральний рівень безпосередньо, стануть спроможними до проведення роботи з формування здорового способу життя учнів та впровадження його в їхнє повсякденне життя [13].

Список використаних джерел та літератури:

1. Сущенко Л. П. Мета та завдання фізичного виховання в період переходу до інформаційної цивілізації / Л. П. Сущенко. // Сборник научн. раб. Педагогика и психология. Формирование творческой личности: Проблемы и поиски. – Киев-Запорожье, 2002. – С. 324.
2. Столярова О. С. О современной тенденции в нравственном воспитании / О. С. Столярова, А. Б. Нурлыбекова. // Сб. ст. Международнй научнй конгресс „Современнй олимпийский спорт и спорт для всех”. – М., 2003. – Т 1. – С. 295.
3. Вовк В. М. Исследование категории „преемственности физического воспитания” на стыке средней и высшей школы. / В. М. Вовк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – № 1. – Харьков, 2002. – С. 62–72.
4. Тоненкова М. М. Социально-духовные ценности и экология сознания / М. М. Тоненкова. – Нижний Новгород, 2002. – 35 с.
5. Ревенко Е. М. Индивидуально-психологические особенности как фактор, лимитирующий уровень спортивных достижений / Е. М. Ревенко. // Сб. ст. Международнй научнй конгресс „Современнй олимпийский спорт и спорт для всех”. – М., 2003. – Т 1. – С. 311.

6. Маришук В. Л. Методики психодіагностики в спорті / В. Л. Маришук, Ю. М. Блудов. – М. : Просвещение, 1984. – 189 с.
7. Чернышей В. В. Проблемы становления методологической культуры студентов в пространстве профессионального физкультурного образования / В. В. Чернышей // Сб. ст. Международный научный конгресс „Современный олимпийский спорт и спорт для всех”. – М., 2003. – Т 1. – С. 406.
8. Сущенко А. В. Этапы педагогического руководства гуманным самовоспитанием учащихся / А. В. Сущенко // Сборник научн. раб. Педагогика и психология. Формирование творческой личности: Проблемы и поиски. – Киев-Запорожье, 2002. – С. 85.
9. Фрейджер Р. Личность / Р. Фрейджер // Психологическая энциклопедия. – С-Пб – Москва, 2002. – 864 с.
10. Черепанова С. А. Человек культуры в творческом синтезе философии образования и искусства: перспективы XXI столетия / С. А. Черепанова // Гуманитарные науки. – К., 2001. – С. 34–51.
11. Кушка Б. Физическое воспитание, спорт и профессиональный спорт: психолого-педагогические противоречия современности / Б. Кушка // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – № 3. – Харьков, 2002. – С. 63–71.
12. Закопайло С. Компоненти здорового способу життя старшокласників / С. Закопайло // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 3. – С. 52–53; 2002. – № 1. – С. 54–55.
13. „Основи здоров'я і фізична культура”. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1–11 кл.) // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 1. – С. 14–42. – (Нормативні директивні правові документи).
14. Карченкова М. В. О профессиональной подготовленности выпускников факультета физического воспитания / М. В. Карченкова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – № 3. – Харьков, 2003. – С. 103–111.

Анотація

В.В.Феурман

Формирование нравственности у студентов педагогических высших учебных заведений направления подготовки „Физическое воспитание”: проблемы и пути их решения

В статье рассматривается актуальнейшая из проблем современной педагогики – формирование нравственности у подрастающего поколения, особое место в данном процессе отводится студентам факультетов физического воспитания.

Ключевые слова: *интериоризация, нравственно-волевые устремления, здоровый образ жизни, генетический закон культурного развития, гуманное общество.*

Summary

V.V.Feuerman

Formation of Morality of Students of Pedagogical Higher Education Institutions Specialized in “Physical Training”: Problems and Ways of Their Solution

The most vital problem of modern pedagogy is studied in the article. It is a formation of teenager's morality, a special attention in this process is paid to the students of physical training department.

Key words: *interiorization, moral and strong-willed rush, healthy way of living, genetic law of cultural development, humane society.*

Дата надходження статті: „15” червня 2011 р.

УДК 378.937

О.Р.ФРАСИНЮК,

*аспірант
(м.Одеса)*

Організаційно-методичний супровід педагогічної практики майбутніх учителів з реалізації гендерного підходу у навчанні та вихованні старшокласників

У статті подано результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні старшокласників. Особливу увагу приділено висвітленню специфіки заходів, які забезпечують організаційно-методичний супровід педагогічної практики майбутніх учителів з опанування технік гендерного виміру освітнього середовища в школі.

Ключові слова: *гендерний підхід в освіті, професійна підготовка майбутніх учителів, гендерне виховання старшокласників, організаційно-методичний супровід педпрактики з реалізації гендерного підходу в школі.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Забезпечення гендерної рівності в нашому суспільстві вимагає нового світогляду, відповідно до якого стереотипне сприйняття жінок і чоловіків має бути замінено ідеєю розвитку їхнього особистісного потенціалу та соціального партнерства. Інтеграція гендерного підходу в сучасну вищу педагогічну освіту надасть реальну можливість майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг через кваліфіковане розуміння його сутності з повагою

ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації незалежно від статі.

Як наслідок, інтеграція гендерного підходу в національну систему вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема професійної підготовки педагогічних кадрів до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні учнів до сьогодні залишається теоретично недостатньо обґрунтованою, незважаючи на суттєвий доробок українських науковців з питань: упровадження принципів гендерної рівності та демократії у сферу освітнього простору сучасної вищої школи (Н.Бологіна, Т.Булавіна, Л.Бут, М.Згуровський, Я.Кічук, Л.Кобелянська, Т.Мельник, С.Сидоренко, С.Харченко, С.Юдіна); інтеграції гендерного підходу у вищу професійну та педагогічну освіту (М.Букач, О.Булатова, Т.Бучинська, Т.Голованова, І.Іванова, О.Любарська, П.Терзі, О.Цокур); гендерної психології та педагогіки (Т.Говорун, Н.Грицяк, О.Кікінежді, В.Кравець, О.Луценко); гендерної соціалізації й гендерного виховання учнівської та студентської молоді (Ю.Бурцева, С.Вихор, Н.Єрофеева, Л.Зверева, О.Каменська, О.Кізь, Л.Надолинська, А.Шевченко).

Це пояснюється недостатньою обґрунтованістю самих концептуальних завдань гендерного підходу як нової методології наукових досліджень у галузі психології і педагогіки вищої школи, а також інерційністю ідей застарілої парадигми професійного виховання психолого-педагогічних кадрів для сучасної освітньої галузі, в межах якої було розроблено чинні навчальні плани і програми педагогічної практики. Подоланню означеної суперечності сприятимуть дослідження з гендерної проблематики, зокрема ті, що розкривають сутність і методологію гендерного підходу, шляхи, умови і засоби його інтеграції у професійну підготовку студентів вищих педагогічних закладів національної системи освіти.

Формулювання цілей статті... З огляду на актуальність, теоретичну й соціальну значущість означеної проблеми, метою поданої статті є висвітлення авторського досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні старшокласників під час проходження ними педагогічної практики в школі.

Виклад основного матеріалу... Організуючи педагогічну практику майбутніх учителів з реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні старшокласників на базі гімназії №2 м.Одеси, ми розробили модель їхнього відповідного організаційно-методичного супроводу. Для цього ми запропонували заходи, спрямовані на трансформацію професійних установок педагогів із традиційного – патріархатного, статево-рольового на новий – антисексистський, гендерний підхід в освіті. Це означало передусім попередження сексизму як будь-яких виявів дискримінації за ознаками біологічної статі в освітньо-виховному середовищі школи.

Цьому сприяла програма діяльності психолого-педагогічного семінару з проблеми „Парадигма освіти і виховання XXI століття: Гендерний підхід”, розрахована на два навчальні роки. Із урахуванням потреб і можливостей вчителів і студентів-практикантів було окреслено коло питань, які обговорювалися на засіданнях психолого-педагогічного семінару, присвячених історії, теорії й методології гендерних досліджень, а саме: філософські основи проблеми статі й гендеру в історичній ретроспективі; правові аспекти гендеру; біологічні, психологічні й соціокультурні фактори гендеру; особливості психології гендерних відносин у сфері освіти; агенти гендерної соціалізації старшокласників, специфіка становлення гендерної ідентичності особистості; особливості реалізації гендерних ролей і стереотипів.

Паралельно студенти-практиканти були залучені до самодослідження своїх гендерних характеристик. Даний аспект самостійної роботи педагогів спрямовувала й контролювала Гендерна лабораторія кафедри педагогіки ОНУ ім.І.І.Мечникова (кер. проф. О.С.Цокур [1]), здійснюючи консультативну допомогу в їх корекції й розвитку. Для цього в рамках суспільно-педагогічної діяльності Гендерної лабораторії було проведено науково-методичні семінари й круглі столи з найбільш дискусійних проблем: дискримінація й сексизм у соціумі й сфері освітніх послуг; жінка-педагог і її професійна кар'єра; гендерні розходження в побудові професійно-педагогічного іміджу; ефективність менеджерів освіти: гендерний аспект.

Суттєво, що в результаті роботи науково-методичного семінару було встановлено, що в середовищі його учасниць були представники трьох типів: з переважною орієнтацією на сімейні цінності, аж до залишення роботи; зі спрямованістю на гнучке сполучення професійних і сімейних ролей; з переважною орієнтацією на професійну кар'єру, тимчасової відмови від сім'ї й народження дітей. Вибір педагогічної професії як „істинно жіночої”, але низькооплачуваної роботи, ними пов'язаний з одержанням певного соціального статусу (освічена, інтелігентна жінка) і більше вигідними умовами праці (відпустка, часткова зайнятість).

У результаті особлива увага приділялася підготовці студентів-педагогів до вивчення гендерних характеристик своєї власної особистості методами психологічної самодіагностики, а також актуалізації

їхнього особистісного змісту щодо конструктивного використання свого гендерного потенціалу в професійній, зокрема виховній, діяльності з учнями. Як початкові методи психологічної самодіагностики педагогам пропонувалися такі, які були вибудовані, які були посильні й зручні для респондентів.

Згідно наших спостережень, ознайомлення майбутніх педагогів з інструментарієм гендерної психології у формі тестів (тест І.Кльоціної „Хто Я ?”, тест Лірі) і опитувальників (модифікований опитувальник С.Бем; опитувальник „Розподіл ролей у сім’ї”, опитувальник О.Кустової „Ідеальна жінка”, „Ідеальний чоловік”), через відвідування заходів гендерної лабораторії та гендерної вітальні, дозволяло не тільки поглибитися в самопізнання своєї особистості, власної гендерної ідентичності, визначити стан своїх гендерних стереотипів і ролей, але й набути необхідних способів діагностики гендерних характеристик учнів, з якими вони взаємодіють і яких навчають і виховують. Використання даного арсеналу засобів гендерної психології дозволяло їм більш адекватно й повно робити психолого-педагогічний аналіз особистості конкретного учня/учениці, а також учнівського колективу в цілому. Це, у свою чергу, сприяло застосуванню ефективніших способів впливу на вихованців у плані підготовки їх до егалітарних відносин із представниками своєї й протилежної статі.

Однак основний ефект застосовуваних форм, методів і засобів зводився до того, що, пізнавши власні гендерні характеристики своєї особистості, а також уточнивши обмеження й параметри „ідеальних моделей представників своєї статі й своєї професії”, студенти-педагоги розробляли програми самовиховання й творчої самореалізації як гендерологів. Вони були спрямовані на вдосконалювання способів самопрезентації своєї особистості в середовищі колег по педагогічній професії й у середовищі старшокласників.

Зазначимо, що педагогічна практика передбачала передусім актуалізацію та тренування функцій (гностичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної, організаційної) професійної діяльності студентів – майбутніх гендерологів в аспекті виконання завдань гендерного виховання учнів. Це досягалось, по-перше, за рахунок відновлення змісту, форм і методів роботи школи передового педагогічного досвіду як провідного елементу функціонування методичної служби навчального закладу. По – друге, за допомогою більш активного залучення й занурення студентів у творчу майстерню класних керівників-новаторів як практиків гендерної педагогіки. По-третє, узагальнення й впровадження накопиченого передового досвіду з гендерного виховання у власну практику студентів за рахунок опанування інноваційних технологій, запропонованих в авторському спецкурсі „Професія – педагог-гендеролог”.

Крім того, вивчена спеціальна література підводила студентів до усвідомлення, що серед фактів, які свідчать про відсутність гендерного підходу у навчанні й вихованні учнів, найчастіше з’являються такі:

– учителі приділяють більше увагу хлопчикам, очікуючи від них вищих результатів там, де потрібне абстрактне мислення, і більш високо оцінюють їхню роботу. Передбачається, що дівчинка повинна знати, а не досліджувати й сумніватися в істинності й повноті знань. Хлопчиків спонукають до різних видів активності й наполягають на пошуку правильної або більше раціональної відповіді. Таким чином, хлопчиків орієнтують на досягнення, на подолання труднощів, на вищий рівень домагань. Кількість і якість уваги до дівчат демонструє в прихованій формі, що вони відіграють другу роль у класі. Здебільшого неуспіх дівчат учителі пояснюють відсутністю здібностей, тим самим менше налаштовуючи їх на роботу, а погані успіхи хлопчиків пов’язуються з браком працьовитості, зусиль, тому їх стимулюють працювати більше, щоб домогтися успіху;

– шкільні підручники, починаючи з молодшого класу, підкріплюють різне ставлення вчителів до хлопчиків і дівчат. Як головні дійові особи переважають хлопчики й чоловіки. Вони в основному представлені такими, що займаються інструментальною діяльністю, та частіше ніж жінки й дівчата зображені в ситуації відпочинку, розваг і навчальних справ. У більшості ілюстрацій, розповідей, вправ жіночі персонажі мають стереотипні характеристики: вони пасивні й чекають на допомогу, підтримку ззовні. Так підкріплюється уявлення про чіткий поділ праці, коли панування в публічній сфері віддається чоловікам, а жінка залишається зайнятою у сфері домашнього господарства);

– шкільні підручники для старшокласників продовжують транслювати цілий набір застарілих гендерних стереотипів. Навіть ті жінки-вчені, які одержали світову популярність і визнання, у підручниках практично не представлені. Конкретні приклади й ілюстрації наводяться в основному з галузі інтересів хлопчиків. Пояснення цьому можна знайти в такому: у сучасній культурі наука є чоловічим заняттям. Вона створювалася чоловіками, тому в ній відбиті чоловічі норми й система цінностей чоловіків;

– застарілі гендерні (патріархатні) стереотипи, підтримувані педагогами, викликають упереджене ставлення до обдарованих дівчат. Учителі дають найнижчі оцінки тим ученицям, які проявляють здатності до висування власних оригінальних ідей, до аналітичного мислення. У хлопчиків ці здібності оцінюються досить високо;

– зміст освіти, що відбиває гендерні стереотипи, доповнюється і його організацією. Прихований навчальний план, вимірами якого є: організація самої установи, гендерні відносини на роботі, гендерна стратифікація вчительської професії, зміст предметів, стиль викладання, підтримує гендерну нерівність, „віддаючи перевагу чоловічому й домінуючому та недооцінюючи жіноче й нетипове” [2, с.88].

З огляду на вищенаведені дані як факти прояву сексизму ми в роботі зі студентами-практикантами особливу увагу приділяли гендерній експертизі змісту й способів організації навчально-виховного процесу. Їхні спостереження були спрямовані на виявлення способів збереження й підтримки в процесі навчання й виховання учнів усталених у суспільстві застарілих гендерних стереотипів. Тому їхні особисті бесіди з педагогами під час обговорення результатів проведених уроків і виховних заходів мали пропедевтичний характер з установкою на необхідність впровадження гендерного підходу в практику освіти, що дозволяє розширити соціальний простір для всебічного розвитку особистості кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, а не відмінностей за ознакою статі.

Відзначимо, що особливу увагу в межах розпочатого експерименту ми надавали питанням теорії й методики гендерного виховання. При цьому, зважаючи на те, що даний вид виховання має неусталену практику, то здобувач, вивчивши наявні моделі авторських систем гендерного виховання, розробив свою власну технологію, до якої спочатку прилучив своїх колег по педагогічному колективу, а потім – всіх студентів експериментальних груп.

Висновки... Загалом, описані вище засоби організаційно-методичного супроводу педагогічної практики студентів, спрямованої на опанування ними дієвими способами реалізації гендерного підходу в освітній процес, сприяли становленню їхньої особистості як професіоналів-гендерологів.

Встановлено, що найбільш значущим результатом професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні учнів є педагогічний професіоналізм його особистості і діяльності в означеному напрямку праці. Саме орієнтація педагогічної практики на набуття студентами індивідуального досвіду нівелювання традиційних гендерних стереотипів суб'єктів педагогічної взаємодії та впровадження методів антисексизму сприяла формуванню означеного феномена на достатньому й високому рівнях.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці моделі професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні старшокласників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Цокур О. С. Щодо здобутків і перспектив розвитку гендерних досліджень в галузі теорії і методики професійної освіти майбутніх фахівців / Ольга Степанівна Цокур // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – Вип. 9–10. – С. 5–10.
2. Штыльова Л. В. Продвижение гендерной теории в высшее педагогическое образование: методология и методика / Л. В. Штыльова // Международный опыт организации гендерных студий в современном университете. – М. : ВЛАДОС, 2002. – С. 84–92.

Аннотация

О.Р.Фрасинюк

Организационно-методическое сопровождение педагогической практики будущих учителей по реализации гендерного подхода в процессе обучения и воспитания старшеклассников

В статье описаны результаты педагогического эксперимента по проблеме организации профессиональной подготовки будущих учителей в аспекте реализации гендерного подхода к обучению и воспитанию старшеклассников. Особое внимание уделяется отражению технологии организационно-методического сопровождения педагогической практики будущих учителей по овладению ими техник антисексизма и гендерного измерения образовательного пространства школы.

Ключевые слова: *гендерный подход в образовании, профессиональная подготовка будущих учителей, гендерное воспитание старшеклассников, организационно-методическое сопровождение педагогической практики по реализации гендерного подхода в школе.*

Summary

O.R.Frasiniuk

Organizational and Methodical Support of Pedagogical Practice of the Future Teachers as for the Implementation of Gender Approach in the Process of Education and Teaching of High School Pupils

The article describes the results of the pedagogical experiment of the problem of organization of the professional training of the future teachers in the aspect of implementation of gender perspective to teaching and education of high school pupils. Particular attention is paid to the reflection of the technology of organizational and methodological support of pedagogical practice for future teachers to master the techniques of „anti-sexizm” and gender measurement of educational area of school.

Key words: *gender perspective in education, professional training of the future teachers, gender teaching of high school pupils, organizational and methodical support of pedagogical practice for the implementation of gender perspective in school.*

Дата надходження статті: „19” березня 2012 р.

Програмне забезпечення дошкільних навчальних закладів: концептуальний вимір

У статті здійснено спробу обґрунтувати та охарактеризувати програмне забезпечення дошкільних навчальних закладів з позиції концептуальних вимірів у сучасному освітньому просторі. Розкрито основні положення, принципи, методи та функції освітніх програм для дошкільця, а також уточнено дефінітивно-смісловий аспект навчально-виховної програми.

Ключові слова: зміст дошкільної освіти, програмно-методичне забезпечення, освітня програма, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На всіх етапах становлення і функціонування вітчизняної системи дошкільної освіти педагогічний процес у дошкільних закладах здійснювався за певними програмами. Спрямування програмових документів змінювалось залежно від стратегічного курсу загальної системи освіти, пріоритетів освітянської політики на певному етапі розвитку суспільства. Тому в програмах для дошкільця акценти робились на різних складових освітнього процесу (вихованні, навчанні чи розвитку), що відображалось на структурно-функціональних підходах при вирішенні поставлених завдань. Кожна програма ґрунтується на засадничих положеннях Конституції України, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття), Законі України „Про дошкільну освіту”, Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

Аналіз наукових досліджень... Над концепцією програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти на сучасному етапі працює плеяда науковців, фахівців-теоретиків, педагогів-практиків – Н.Баглаєва, Г.Беленька, А.Богущ, О.Богініч, Е.Вільчковський, Н.Гавриш, А.Гончаренко, Н.Денисенко, О.Долинна, О.Кононко, П.Кононенко, К.Крутій, Н.Кудикіна, В.Кузьменко, Н.Лисенко, Т.Піроженко, З.Плохій, Т.Поніманська, О.Проскура, Г.Раратюк, Г.Тарасенко, О.Терещенко, О.Хорошковська, Т.Шкваріна, Л.Якименко та ін. Їхні наукові доробки, трансформуючись із сучасними інноваційними технологіями, втілюються у практику роботи дошкільних навчальних закладів безпосередньо через освітню програму, чітко націлюючи на корекцію змісту навчально-виховного процесу, перехід на особистісно орієнтований, гнучкий, технологізований підхід.

Формулювання цілей статті... Охарактеризувати та обґрунтувати концептуальні засади програмного забезпечення дошкільних навчальних закладів в освітньому просторі України.

Виклад основного матеріалу... Зміст освітньо-виховного процесу в дошкільних закладах (групах) різних типів визначається чинними програмами виховання і навчання дітей дошкільного віку, які реалізуються в конкретному дошкільному закладі. Такі дошкільні заклади можуть вибирати програму виховання і навчання дітей з комплексу варіантних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України, а також розробляти власну програму, впроваджувати нові технології, альтернативні програми, якщо вони пройшли відповідну методичну експертизу і мають дозвіл науково-методичної ради, яка створюється відповідним органом управління освітою та затверджена Статутом закладу. Зміст освітньо-виховної діяльності дошкільного закладу затверджується педагогічною радою, а вибір змісту і методів роботи з дітьми визначається типом дошкільного закладу відповідно до регіональної і національної специфіки, запитів батьків, професійної творчості педагогів.

Спеціалізовані програми і методичні рекомендації з організації та проведення освітньо-виховної роботи з урахуванням означених спрямувань відкривають перед педагогами широкі можливості. У новій ситуації розвитку суспільства державні освітні стандарти передбачають оновлення змісту навчання й виховання молодого покоління на засадах гуманізації, диференціації та інтеграції. З дошкільного віку діти мають сприймати науку не як готове знання, а як активну діяльність, як цілеспрямований процес опанування надбаннями людства впродовж усієї історії його поступального розвитку.

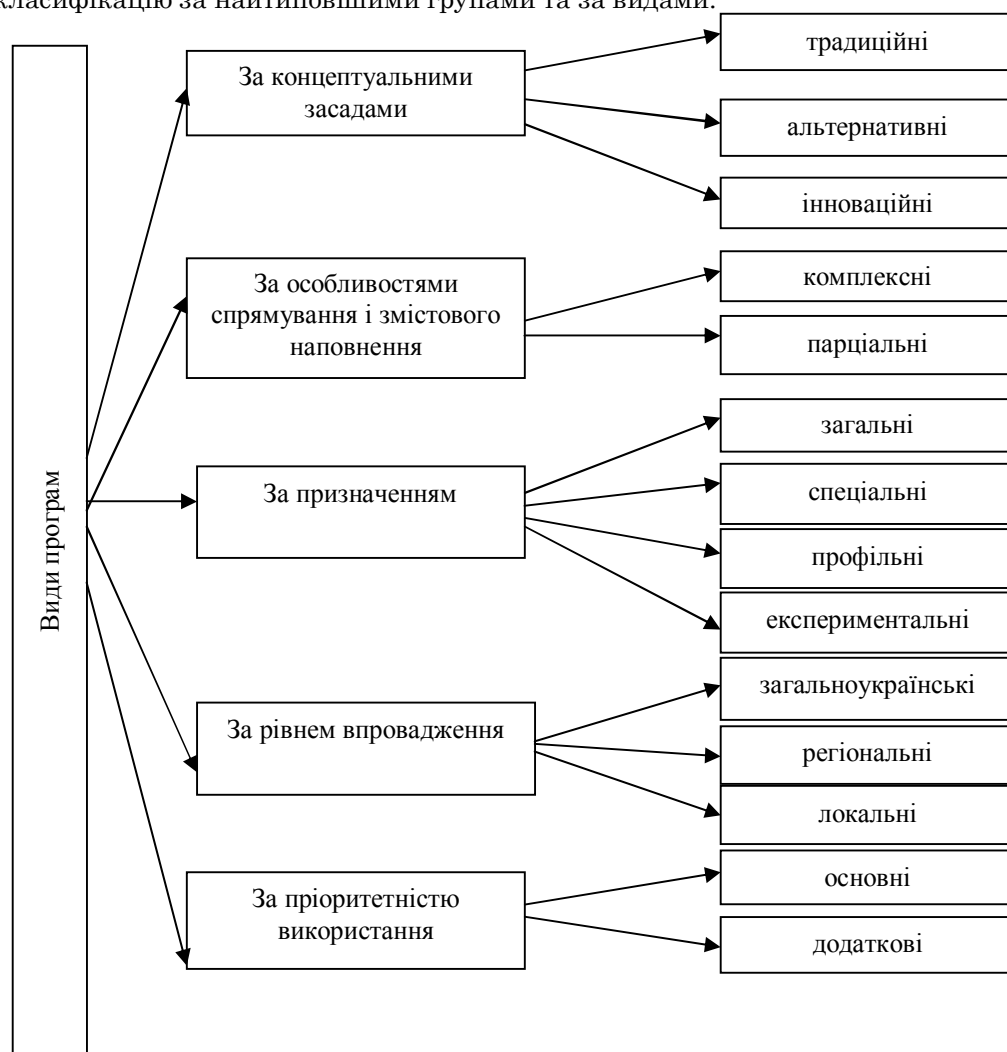
Згідно інструктивно-методичного листа МОН України від 20.06.2011 № 1/9-482 „Про роботу дошкільних навчальних закладів у 2011/12 навчальному році” освітня робота дошкільних навчальних закладів здійснюється на основі Державної базової програми „Я у Світі” (науковий редактор та упорядник О.Кононко), схвалена та затверджена наказом МОН України № 41 від 29.01.2009 р. як основна в освітній роботі з дітьми дошкільного віку. Проте в навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку можуть використовуватися й додаткові освітні програми комплексного характеру, що мають відповідні грифи Міністерства освіти і науки України [5, с.3]. Чинними сьогодні є такі програми

як „Дитина” (наукові керівники В.Кузьменко, Н.Кудикіна, О.Проскура), „Дитина в дошкільні роки” (науковий керівник К.Кругій), „Крок за кроком”, „Українське дошкілля” та „Впевнений старт”.

Як зазначила завідувач сектора науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту О.Долинна на засіданні прес-центру „Главкому”, що за цими програмами і раніше працювали дошкільні заклади, але, з часом, гриф, наданий цим програмам, втратив силу. Наразі вони доопрацьовані, зміст їх осучаснено, пройдено експертизу, заслухано на засіданні комісії з дошкільної педагогіки і психології, їх схвалено, надано відповідні грифи і завізовано у Міністерстві [1].

Зміст сучасної дошкільної освіти в Україні, яку визнано початковою, вихідною ланкою системи освіти в країні загалом, визначається Базовим компонентом дошкільної освіти. Базовий компонент спирається своєю сутністю і спрямованістю стратегії на фундаментальні засади. Найважливішими з-поміж них є удосконалене науково-методичне забезпечення максимальним відбором обсягу знань за державною ознакою.

Узагальнено: всі чинні програми сконцентровані на особистості дитини й на механізмах її розвитку, отож і різняться між собою в залежності від тих пріоритетів, які визначаються домінуючими. Визнання певної методології дослідження закономірностей розвитку особистості, чинників і умов його оптимізації та вияв на їх підставі концептуально-філософських основ конкретної програми зумовлює їх класифікацію за найтипівішими групами та за видами:



При розробленні програм для дошкільної освіти автори орієнтуються на державну політику в галузі освіти, стратегічний курс розвитку системи освіти в цілому. З огляду на це узгоджуються концептуальні засади та змістове наповнення програм з пріоритетами загальнонародських цінностей. Сучасні програми покликані формувати загальну культуру, забезпечувати максимальне використання можливостей кожного вікового періоду для особистісного зростання дошкільника, а також вчасну корекцію вад фізичного чи(і) психічного розвитку, досягнення шкільної зрілості, але при цьому не завищувати рівень вимог до освіти наймолодших, не переносити у дошкілля пріоритети початкового шкільного навчання.

За таких умов реалізація програм забезпечує своєчасний, повноцінний і цілісний розвиток життєвокомпетентної особистості дитини та її базових якостей, оптимальні фізичні й психічні навантаження з метою охорони здоров'я та поліпшення фізичного, психічного, соціального благополуччя дитини, захисту її від перевтоми та дезадаптації.

За основу при розробленні програм використовують як відомі загальнонаукові принципи (актуальності, науковості, доступності, відповідності програмового матеріалу віковим особливостям розвитку дітей, послідовності, систематичності, концентричності тощо), так і специфічні принципи, які відповідають сучасним тенденціям розвитку, виховання і навчання дошкільників: дитиноцентризму, природовідповідності, людиновідповідності, відповідності світському і гуманістичному характеру освіти, єдності розвивальних, виховних, навчальних цілей і завдань дошкільної освіти, доцільного поєднання наукової обґрунтованості й можливості практичного застосування, повноти, необхідності й достатності, особистісно орієнтованої взаємодії дорослих і дітей, раціонального співвіднесення організованої і самостійної, вільної діяльності у дитячому бутті, урахування провідних видів діяльності дітей, забезпечення індивідуального та диференційованого підходів у освітній роботі з дітьми, інтеграції змісту, форм, методів, засобів розвитку, виховання і навчання дошкільників тощо.

Охарактеризуємо принципи, які мають стати визначальними при здійсненні аналізу чинних програм дошкільного виховання. Згідно рекомендацій Н.Лисенко, насамперед, слід встановити їх статут з так званого освітнього документа, що окреслює зміст навчально-виховної роботи з дітьми в перші шість-сім років життя та його адміністративно-територіальну супідрядність, а також особливості реалізації в Україні. Тому за змістовим значенням це можуть бути базові державні, регіональні чи колективні (авторські) програми.

Щодо культурологічного принципу, то слід зауважити, програма сприяє реалізації загальної мети й конкретних цілей навчання, що перетинаються з вихованням й розвитком особистості загалом. Адже культура ґрунтується на народнопедагогічному потенціалі, на дійсних надбаннях людства, на його знаннях і досвіді та способах діяльності, а також на здатності кожної людини створювати нове. Отже кожна програма має спрямовуватись на культивування і стимулювання, прагнення особистості до всього нового, що відповідатиме різностороннім запитам людини ХХІ ст. [4, с.303].

Окремо слід охарактеризувати структурно-інформативний принцип. Для оперування його змістом слід бути ґрунтовно обізнаним з арсеналом інструктивно-методичного забезпечення програми, знати зміст і спрямованість програмових матеріалів на допомогу вихователів і методичних посібників для студентів. Важливо встановити наявність концептуальних підходів, чіткість установок щодо педагогічної стратегії, логічність за структурними і компонентними горизонтальних та вертикальних зв'язках у межах „сфер” і „субсфер”, наявність якісно-кількісних показників у діагностуванні поведінки й діяльності кожного вихованця, визначеність загальнопізнавальних і загальнорозвивальних пріоритетів з огляду на принцип незавершеності виховання.

Незавершеність зумовлена мобільністю виховання і свідчить про незавершеність розвитку особистості на кожному віковому етапі. Цей принцип передбачає визнання кожного життєвого періоду в розвитку людини як самодостатнього і самоцінного, а не лише як підготовку до подальшого життя. Принцип незавершеності виховання передбачає визнання того, що для кожної дитини притаманна незавершеність і незавершене. Перебуваючи в діалектичних взаєминах зі світом і з самим собою, кожна дитина зберігає потенційну можливість і властивість самозмінюватися. Отже, аналізуючи програму з точки зору принципу незавершеності виховання, доцільно брати до уваги те, як її зміст забезпечує на кожному віковому етапі розвиток і реалізацію можливостей кожного вихованця і проектує сфери для його самоутвердження у реальному майбутньому.

В експертній оцінці чинних програм дошкільля важливим є принцип відкритості-закритості їх змісту. Рівень урахування цього принципу свідчить про готовність її авторів (укладачів) до модернізації викладу, його доповнення новітніми знахідками, змін з урахуванням регіональних, етносоціокультурних компонентів [4, с.304]. Саме це дає змогу відкривати різні альтернативні типи дошкільних закладів, створювати варіантні програми та методики навчання і виховання дітей з урахуванням запитів соціуму. Загалом вказаний принцип не обмежує внесення змін у зміст програми та в добір педагогічних технологій його реалізації.

Навчально-виховна програма має відповідні функції: соціальна (узгоджені позиції замовників: держави, суспільства, учасників освітнього процесу); кореляційна (комплексна умова реалізації концепції закладу – науково-методичне забезпечення і обґрунтованість, суб'єктна орієнтованість, структурованість, відкритість); правозахисна (механізм забезпечення прав дитини у сфері дошкільної освіти); економічна (опис і пред'явлення комплексної освітньої послуги, що надається ДНЗ населенню); іміджева (візитна картка закладу, що пред'являється суспільству); бюджетна (організаційно-педагогічне обґрунтування бюджету закладу).

Програма, як правило, фіксує освітні цілі і результати пропонованої дітям освітньої діяльності. К.Круглій характеризує освітню програму як складну і відкриту систему компонентів (частин) і зв'язків

між ними, об'єднаних пріоритетними освітніми цілями, концептуально взаємообумовленими завданнями і змістом, формами і методами організації освітнього процесу, де кожна позиція накладає відбиток на всі інші, що і створює в результаті певну сукупність умов для розвитку дитини [3]. Освітня програма закладу є також комплексом прийомів із забезпечення ефективної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу в досягненні поставлених цілей і отриманні проєктованих результатів.

Значення і цінність навчально-виховної програми полягає в тому, щоб виразити цілеспрямованість освітнього процесу в ДНЗ (стратегічну і тактичну), визначити себе як єдиний живий організм, цілісну педагогічну систему, де кожен елемент, частина, зберігаючи свою особливість, працює разом з іншими у злагодженому ритмі, продовжуючи і підтримуючи один одного.

На думку О.Долинної, сучасні програми для дошкільної освіти – це такі своєрідні навчальні видання, які, на відміну від навчальних програм для загальної середньої освіти, не лише визначають зміст, обсяг, порядок вивчення і подачі дітям певного навчального матеріалу, а й орієнтують на комплексну реалізацію виховних, розвивальних, навчальних завдань із поступовим ускладненням на кожному віковому етапі, стадії, фазі. Будь-яка нова програма для дошкільної освіти (загальна або профільна) буде актуальною, якщо розроблятиметься з урахуванням вимог часу, прогресивних тенденцій і підходів до організації, змістового наповнення педагогічного процесу та відповідатиме затвердженим освітнім стандартам [2, с.4].

Програма виховання й навчання дітей дошкільного віку, за Т.Поніманською, – це державний документ, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей [5, с.125], на основі якого здійснюється робота дошкільного навчального закладу.

Отже, під програмою для ДНЗ будемо розуміти навчальне видання, нормативний документ, у якому відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (БҚДО) окреслено зміст навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку за відповідними розділами, зміст яких конкретизовано в кожній віковій групі; передбачає організацію життя дітей, режим дня в ДНЗ; передбачає різні види діяльності; має чітку структуру та регламентований зміст, спрямована на формування у дітей знань, умінь і навичок. Таку дефініцію подає Т.Степанова [7, с.75].

Н. Лисенко пропонує здійснювати аналіз змістових і нормативно-правових основ сучасних програм дошкільного виховання за такими опірними тематичними параметрами:

- концепція програми й основні засадничі положення (завдання розвитку, навчання, виховання);
- принципи побудови програми;
- структура програми, логіка єдності її основних компонентів;
- особливості програми, її відмінні ознаки з нині чинними;
- суб'єктивна оцінка достоїнств та дискусійних положень програми, сприйнятливості до альтернатив;
- оцінка оригінальності змісту та його спрямованості на розвиток;
- характеристика типу дошкільного закладу, сприйнятливою до апробації програми;
- синтез ідей вітчизняної та зарубіжної освітніх систем;
- проєктування можливих утруднень в апробації програми;
- відповідність професіограми практикуючих вихователів до роботи за новою програмою [4, с.305].

Подібному аналізу підлягають не лише комплексні, а й парціальні програми, які чимраз ширше практикуються в дитячих садках різного типу, в тому числі в центрах реалізації наукових ідей відомих педагогів минулості й сучасності. Аналітико-порівняльний аналіз кожної освітньої програми уможливує впровадження педагогічних інноваційних технологій, оригінальність підходів до організації педагогічного процесу з дітьми різних вікових груп. Адже цілком зрозуміло, що формальне перенесення навіть універсальної програми в реальний педагогічний процес не забезпечить очікуваних результатів. Отож, володіння ситуацією в конкретному закладі дошкільної освіти і раціональне проєктування напрямів його подальшого розвитку спирається на творчий потенціал та креативність вихователів.

Багатовіковий досвід розвитку освіти в Україні, як і в усьому світі, свідчить, що гарантом реалізації всіх прав і свобод особистості слугує їх діалектична єдність з дотриманням прав на освіту. Відповідно до Конституції України вони представлені як конституційно-правові норми. За останні роки в Україні функціонує водночас з державними понад 20 альтернативних освітніх програм для дошкільця. Здебільшого вони різняться структурними й організаційно-функціональними підходами.

Замість однієї обов'язкової програми для всіх закладів дошкільної освіти чинними стають й авторські програми, що пройшли наукову експертизу й рекомендовані до впровадження. Педагогам надається право не тільки на вибір програми, а й на певну корекцію та адаптацію її змісту з урахуванням умов реального педагогічного процесу конкретного дитячого садка. В умовах, які склалися в сучасному дошкільлі, багато важить дотримання цивілізованого контролю за рівнем освіти дітей у різних типах дошкільних закладів. Такий контроль, який може захистити дитину від

некомпетентного педагогічного впливу, від непрофесійності, дилетантизму, має забезпечити уведення державних освітніх стандартів. Вони поширюються не лише на зміст програм дошкільного виховання й педагогічні технології їх впровадження, а й на стиль взаємин, які формуються між учасниками педагогічного процесу на засадах особистісно зорієнтованих пріоритетів.

Висновки... Отож, розробка нових програм, до якої сьогодні активно прилучилися й окремі педагоги, вимагає, передусім, чіткого визначення концептуальних засад у ставленнях до розвитку особистості, історико-педагогічної ерудиції, наукової підготовки, методичної досконалості й особистої творчості. Багаторічний досвід переконує, що в створенні нових програм опертям мають слугувати і теоретичні знахідки і передбачення вчених, дослідників у царині тієї чи іншої проблеми, її аспектів, а також використання елементів традиційних педагогічних технологій, що апробовані роками й дали очікувані результати. Інтегрування інноваційних підходів і традицій не применшує пріоритети нових програм, а навпаки, вказує перспективні напрями для їх подальшого розвитку й вдосконалення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Долинна О. Дошкільна освіта як невід'ємна складова виховання дитини [Електронний ресурс] / О. Долинна. – [Цит. 2010,12 серпня]. – Режим доступу : <http://glavcom.ua/articles/1486.html>. – Загол. з екрана.
2. Долинна О. П. До питань розробки та впровадження програм для дошкільної освіти / Долинна О. П., Низковська О. В. // Дошкільна освіта. – 2008. – № 2(20). – С. 4–8.
3. Крутій К. Модель програмового забезпечення дошкільної освіти: на шляху становлення [Електронний ресурс] / К. Крутій, В. Кузьменко. – Режим доступу : // <http://www.ukrdeti.com/iamysviti/iamysviti6.html>. – Загол. з екрану.
4. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства : навч.-метод. посіб. / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 720 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
6. Про роботу дошкільних навчальних закладів у 2011/12 навчальному році : лист М-ва освіти і науки, молоді і спорту України від 20.06.2011 № 1/9-482 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 17/18. – С. 3.
7. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX-XX століття) : [моногр.] / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 424 с.

Анотація

Н.А.Фроленкова

Програмное обеспечение дошкольных учебных заведений: концептуальное измерение

В статье осуществлена попытка обосновать и охарактеризовать программное обеспечение дошкольных учебных заведений из позиции концептуальных измерений в современном образовательном пространстве. Раскрыты основные положения, принципы, методы и функции образовательных программ для дошкольного образования, а также уточнен смысловой аспект учебно-воспитательной программы.

Ключевые слова: *содержание дошкольного образования, программно-методическое обеспечение, образовательная программа, дети дошкольного возраста.*

Summary

N.O.Frolenkova

Software of Pre-School Educational Establishments: Conceptual Dimension

An attempt to ground and describe software of pre-school educational establishments from the position of the conceptual dimension is carried out in the article. Substantive provisions, principles, methods and functions of the educational programs, for pre-school education are exposed, and also the aspect of the educational program is specified.

Keywords: *content of pre-school education, programm-methodical providing, educational program, children of pre-school age.*

Дата надходження статті: „14” березня 2012 р.

**Рівні організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника
позашкільного навчального закладу
(на прикладі керівника дитячо-юнацької спортивної школи)**

У статті проаналізовані наукові дослідження з метою виявлення можливих рівнів організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника позашкільного навчального закладу (на прикладі керівника дитячо-юнацької спортивної школи). Виявлені чотири рівні (державний, муніципальний, внутрішкільний, особистий) організаційно-педагогічних умов, які впливають на професійне самовдосконалення керівника ДЮСШ.

Ключові слова: керівник ДЮСШ, професійне самовдосконалення, рівні організаційно-педагогічних умов.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Професійне самовдосконалення керівника позашкільного навчального закладу потребує створення сприятливих організаційно-педагогічних умов. Кожний рівень має свої гарантії та покладає додаткові зобов'язання на керівника ДЮСШ. Окрім цього, виникають суперечності між умовами на різних рівнях організаційно-педагогічних умов.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз робіт вітчизняних та закордонних науковців дає підстави стверджувати, що сутність самовдосконалення вивчається на основі різних підходів щодо ключових ознак, акцентуація ж залежить від ракурсу дослідження проблеми. Пропонуються наступні класифікації підходів до визначення терміна „самовдосконалення”: – за ключовим сегментом; – за формою; – за ракурсом дослідження феномена; – за підходами до розгляду феномена). П.Каптерев, наприклад, вважає, що процес самовдосконалення – це справжній, неспотворений педагогічний процес.

Ряд авторів під час вивчення поняття „самовдосконалення”, зосереджує увагу на його внутрішній організації (Я.Коменський, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, М.Костогризов, А.Ветхов, В.Веретенников, Е.Коваленко, Л.Петерсон, Л.Кулікова та ін.). М.Костогризов розуміє феномен самовдосконалення як обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення. Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості особистості на самовдосконалення. Спрямованість розуміємо як сукупність мотивів, які впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації.

Як зовнішньо організований процес особистісного та професійного самозмінення, самовдосконалення, як процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів розглядають саморозвиток П.Каптерев, Т.Тихонова, М.Костенко, Ю.Лобейко, Н.Лосева.

Т.Тихонова вважає професійна самовдосконалення майбутнього вчителя усвідомленим цілеспрямованим самопізнанням, самопроекуванням, та самовдосконаленням з метою досягнення певних результатів у майбутній професійній діяльності [4]. Н.Лосева вважає, що „Самовдосконалення – це безперервний процес, у якому під впливом визначення мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності чи зміни себе” [3].

Вивчення людини протягом її життєвого шляху показує, що освіта і прояв в її якостей активного суб'єкта діяльності тривають до тих пір, поки ця діяльність продовжується. О.Маркова у своїх дослідженнях простежуючи особливості саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності, виділяє значення професійної діяльності як оптимальні умови його творчого саморозвитку та самовдосконалення.

Для людини професія – це джерело існування й засіб особистісної самореалізації.

Зовнішні і внутрішні умови розвитку особистості досліджені у працях Ж.Піаже, Л.Виготського, П.Гальперіна. У своїх дослідженнях Г.Костюк розглядав процес становлення людської особистості, „самопросування” як єдність зовнішніх і внутрішніх умов, а суперечність між зовнішнім і внутрішнім – джерелом „самопросування”, психічного розвитку і становлення особистості. Зовнішні умови визначаються природним і суспільним середовищем, необхідним для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, праці, розвитку. За формулою детермінації, яку запропонував С.Рубінштейн, зовнішні умови впливають на процес розвитку через внутрішні умови, що містяться в самому індивіді [2].

Зовнішні і внутрішні умови розвитку є протилежностями, пов'язаними між собою. Зовнішнє, об'єктивне, соціальне засвоюється індивідом і стає внутрішнім, суб'єктивним, психічним, яке визначає

його нові відношення із зовнішнім середовищем. Відбувається і протилежний процес — екстеріоризація, за допомогою якого здійснюється об'єктивація внутрішнього, його перехід у зовнішній план діяльності.

Формулювання цілей статті... Метою дослідження є: – аналіз наукових досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника; – виявлення рівнів організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ на підставі аналізу реальних умов праці керівника ДЮСШ; – визначення особливостей кожного рівня; – означити вплив кожного рівня на професійне самовдосконалення керівника ДЮСШ.

Враховуючи вищенаведене видно, що жодним науковцем не досліджені та не виділені рівні організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ, не визначені їх особливості та суперечності, не означені впливи та мотиваційні поштовхи кожного рівня на професійне самовдосконалення керівника ДЮСШ.

Наше дослідження обґрунтовує, визначає та окреслює особливості організаційно-педагогічних умов на державному, муніципальному (місцевому), внутрішкільному та особистому рівнях, а також означає вплив кожного рівня на професійне самовдосконалення керівника ДЮСШ. В цьому і полягає новизна та актуальність наукового дослідження. Виділення зазначених рівнів та обґрунтування їх особливостей надає можливість акцентувати увагу на кожному з них, покращити та використати їх можливості з метою ефективного професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ для досягнення вершин „акме”.

Виклад основного матеріалу... Особистість розвивається і як біологічна істота, і як представник біологічного виду *Homo sapiens*, і як член людського суспільства. Філогенез людини впливає на онтогенез двома шляхами – біологічним і соціальним.

Соціальне середовище формується на рівні держави – це законодавчі соціальні вимоги та можливості (гарантуються та контролюються державою), на рівні міста, селища, населеного пункту, де проживає та працює людина (виконуються та контролюються).

Професійне самовдосконалення керівника ДЮСШ залежить від багатьох факторів, які формуються відповідно до суб'єктивних та об'єктивних організаційно-педагогічних умов, які також формуються на державному, муніципальному, внутрішкільному та особистому рівнях.

Держава намагається морально та матеріально стимулювати професійне самовдосконалення кожного працюючого громадянина завдяки створеній законодавчій базі, яка змінюється, хоча й дуже повільно, під впливом змін соціально-економічних відносин у країні. На рисунку 1 відображено державний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ. Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законами України „Про освіту”, „Про позашкільну освіту”, і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Стаття 24 „Підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників позашкільного навчального закладу” Закону України „Про позашкільну освіту” передбачає:

– підготовку педагогічних працівників, у тому числі і керівників позашкільних навчальних закладів, яка здійснюється педагогічними та іншими вищими навчальними закладами, інститутами післядипломної педагогічної освіти, їх спеціалізованими факультетами;

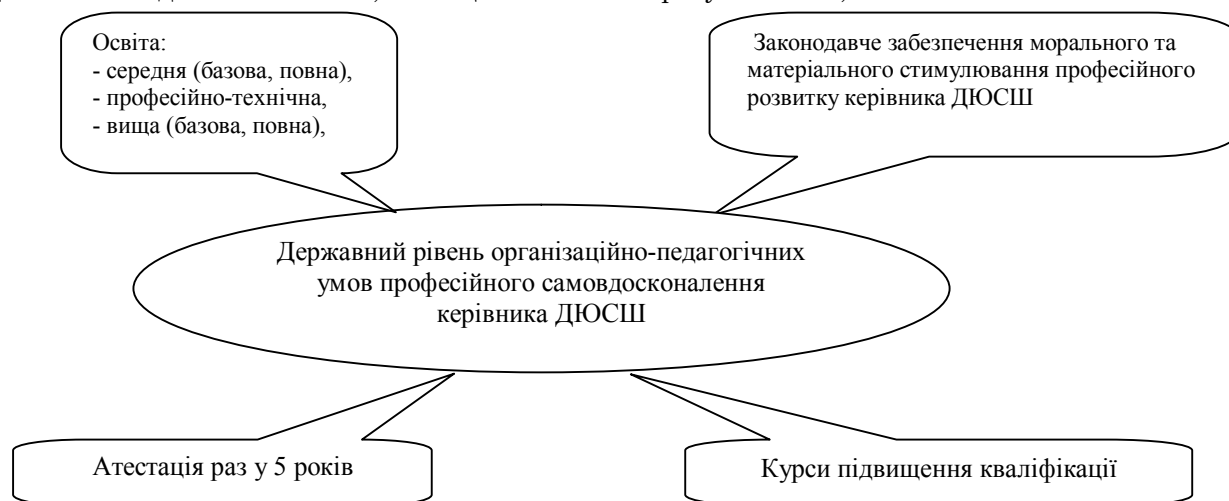


Рис. 1. Державний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ

– підвищення кваліфікації педагогічних працівників державних і комунальних позашкільних навчальних закладів, що здійснюється не рідше одного разу у п'ять років за рахунок коштів відповідних бюджетів;

– підвищення кваліфікації педагогічних працівників приватних позашкільних навчальних закладів, яке здійснюється не рідше одного разу на п'ять років за рахунок коштів власника (засновника).

Стаття 25. „Атестація педагогічних працівників позашкільного навчального закладу” Закону України „Про позашкільну освіту” стверджує – атестація педагогічних працівників позашкільного навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форми власності здійснюється, як правило, один раз на п'ять років відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, затвердженого спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти.

Також положення „Про позашкільний навчальний заклад” передбачає форму державного контролю за діяльністю позашкільних навчальних закладів – державну атестацію, яка проводиться не рідше, ніж один раз на 10 років у порядку, встановленому МОН (стаття 50), а педагогічні працівники позашкільного навчального закладу підлягають атестації, як правило, один раз на п'ять років відповідно до порядку, встановленого МОН (стаття 33).

Атестація педагогічних працівників – це комплексна оцінка професійної діяльності працівника, визначення його відповідності займаній посаді, рівню кваліфікації. Мета атестації: • активізація творчої професійної діяльності працівника; • стимулювання безперервної фахової та загальної освіти; • підвищення відповідальності педагогічних працівників за результати праці; • забезпечення соціального захисту (матеріальне стимулювання працівника).

Завданням атестації є стимулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом оцінювання знань професії, покращання методики викладання та виховання.

Атестація спрямована на оцінку досягнень педагогічного працівника у його діяльності, на заохочення (у тому числі матеріальне) його успіхів у справі освіти, виховання і розвитку учнів. Атестація передбачає психологічно-професійну діагностику працівника та розбудову його зони найближчого професійного зростання. Атестація при цьому набуває розвивального та стимулювального характеру.

Проведений нами аналіз теоретичних джерел і практики роботи позашкільних закладів освіти, установ додаткової професійної освіти та методичних служб показав, що, на жаль, відсутні плани цілісного динамічного розвитку керівника позашкільного закладу, який би був заснований на сучасних підходах та уявленнях про сукупність організаційно-педагогічних умов, що детермінують успішний розвиток керівника ДЮСШ.

Порядок проходження курсів підвищення кваліфікації (1 раз на п'ять років), що склався на сьогоднішній день, відсутність спадковості між курсовим і міжкурсним періодами підвищення кваліфікації не забезпечують безперервності професійного вдосконалення загалом та особистісного професійного самовдосконалення, зокрема. У зв'язку з цим стає актуальним не лише питання про пошук ефективних форм, методів та засобів професійного розвитку у міжкурсний період, але й питання створення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують успішність процесу професійного самовдосконалення в умовах муніципальної системи освіти, яка, у свою чергу, передбачає внесення змін до теоретичних і практичних конструкцій безперервної професійної освіти в установах додаткової професійної освіти і в діяльність муніципальних методичних служб.

Питання закономірностей, принципів, форм та методів професійної освіти, питання професійної кваліфікації та професійного розвитку керівників позашкільних освітніх закладів досліджували у своїх наукових працях Л.Гребенкіна, Є.Бондаревська, В.Горова, В.Кричевський, Т.Лаухіна, Н.Лукіна, Л.Мітіна та багато інших. Водночас, питання професійного розвитку зазначених працівників розглядаються у межах підготовки та підвищення кваліфікації шкільного вчителя, або викладача вищого навчального закладу.

На державному рівні використовуються загальні принципи управління: науковість, системність, об'єктивність, конкретність, диференціація, оптимальність.

Державний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення передбачає необхідний, але мінімальний рівень професійного розвитку фахівця.

На рисунку 2 відображено муніципальний (міський) рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ, який має свої особливості.

Створення організаційно-педагогічних умов на міському рівні здійснюють муніципальні управління освіти та науки, які створені з метою забезпечення реалізації державної політики в галузі освіти, наукової, інноваційної діяльності, координації реалізації державної молодіжної політики на місцевому рівні.

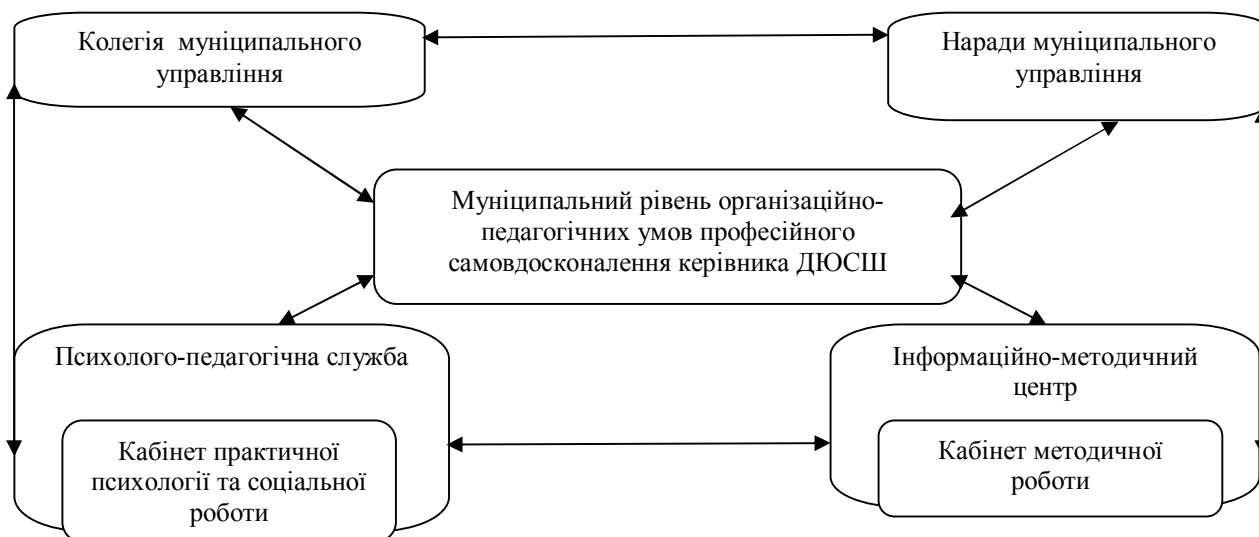


Рис. 2. Муніципальний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ

Муніципальні управління освіти та науки здійснюють керівництво, контроль за діяльністю відділів освіти районних адміністрацій, безпосередньо – управління закладами освіти комунальної власності та перевірку діяльності всіх типів навчальних закладів, незалежно від форм власності, а також надають їм методичну допомогу. На цьому рівні простежується принцип безперервності освіти шляхом взаємодії усіх ланок системи освіти – від дошкільних закладів до вищих навчальних закладів та установ, які забезпечують післядипломну освіту, проводиться атестаційна експертиза закладів освіти комунальної власності територіальної громади міста, що сприяє підвищенню фахового рівня і розвитку творчості педагогічних працівників, здійснюється атестація педагогічних працівників згідно з чинними нормативними актами та інше.

На міському рівні використовуються, окрім загальних, методологічні принципи управління. Це принципи стратегічної спрямованості, цілепокладання, програмно-цільового підходу, соціальної детермінації (розуміння головних соціальних завдань, державної ідеології освіти), правової пріоритетності (узгодженості управління із законодавством України щодо питань освіти, відповідності управлінських рішень чинним правовим нормам).

На ефективність управління розвитком міської освіти впливають соціально-економічні чинники, які передбачають: – урахування зовнішніх і внутрішніх факторів ефективного функціонування системи міської освіти, її випереджального характеру, (насамперед, це – соціальні запити громади); – забезпечення матеріальних і фінансових умов діяльності навчального закладу, підняття його соціального статусу; – спеціалізація та розподіл функцій управління, що дає змогу передбачити їх раціональне використання, мінімізувати витрати на досягнення прогнозованих результатів. Значущим фактором є економічні умови розвитку держави, регіону, міста.

Процеси підвищення професійного рівня відбуваються при входженні у професію керівника ДЮСШ. На відміну від керівників інших закладів освіти, керівник ДЮСШ практично залишається сам на сам при набутті професійних навичок, умінь та досвіду.

Організаційно-педагогічні умови у спортивних школах потребують досконалого вивчення та реформування у зв'язку зі змінами у суспільстві та дуже низьким рівнем їх організації.

Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 05.11.2008 р. № 993, передбачає атестацію педагогічних працівників один раз на чотири роки в порядку, визначеному Мінсім'ямолодьспортом та оплату праці у відповідності до категорії ДЮСШ.

Станом на 01.01.2012 р. не розроблений порядок атестації а ні ДЮСШ, а ні педагогічних працівників, у тому числі керівників ДЮСШ, тому вони взагалі не атестуються.

Відсутність положення та порядку атестації позашкільного навчального закладу – ДЮСШ, тренерів-викладачів та керівників ДЮСШ – не дає можливості побачити зону найближчого професійного зростання, а отже, відсутні об'єктивно-мотиваційні важелі професійного зростання.

Разом із тим, наказом Мінмолодьспорту України від 19.07.93 р. № 2130 затверджене Положення „Про кваліфікаційні категорії тренерів-викладачів зі спорту та порядок їх присвоєння”, яке поширюється на всі фізкультурно-спортивні організації незалежно від їх підпорядкованості.

Кваліфікаційні категорії (вища, перша, друга) присвоюються терміном на 5 років спеціалістам фізичного виховання і спорту і тренерам-викладачам зі спорту, а також керівникам ДЮСШ, які мають високі показники у роботі.

Оплата праці працівників ДЮСШ здійснюється згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2002 р. № 1298 „Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери”, яка функціонує і на теперішній час, але не відповідає вимогам Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 05.11.2008 р. № 993.

Таким чином, законодавча база практично не стимулює і не мотивує професійне самовдосконалення працівника ДЮСШ, в тому числі і його керівника. Відсутність системи атестації не зобов'язує керівників ДЮСШ проходити курси підвищення кваліфікації, а отже, і ця можлива сходинка професійного зростання відсутня. На муніципальному рівні, який контролюють виконавчі органи міських рад на рівні міста, та обласної державної адміністрації на рівні обласного управління, також не створені умови професійного самовдосконалення керівників ДЮСШ. Відсутнє методичне забезпечення професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ, не створені та не працюють методичні ради на вказаних рівнях.

Тому залишаються внутрішкільний та особистісний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ.

У кожному колективі існують традиційні організаційно-педагогічні умови, які складаються у закладі під впливом усіх працівників колективу, які притаманні лише цьому закладу, та зовнішніх факторів, які впливають на цей заклад.

На рисунку 3 відображено внутрішкільний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ, який до певної міри впливає на професійний розвиток керівника ДЮСШ.

Проблема професійного розвитку керівника ДЮСШ практично звужується до його саморозвитку.

Чинним законодавством України передбачено, що керівником ДЮСШ може бути призначена особа, яка має вищу освіту з фізичного виховання і спорту освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” або „магістр”, стаж роботи у закладах та організаціях фізкультурно-спортивної спрямованості не менше трьох років і яка пройшла підготовку та атестацію в порядку, встановленому Мінсім'ямолодьспортом.

На посаду керівника ДЮСШ можуть призначити тренера-викладача, іноді (дуже рідко) заступника директора з навчально-тренувальної роботи. На посаду заступника з навчально-тренувальної роботи призначаються тільки тренери-викладачі. Кадровий резерв, який складається формально, практично не виконує своєї функції.

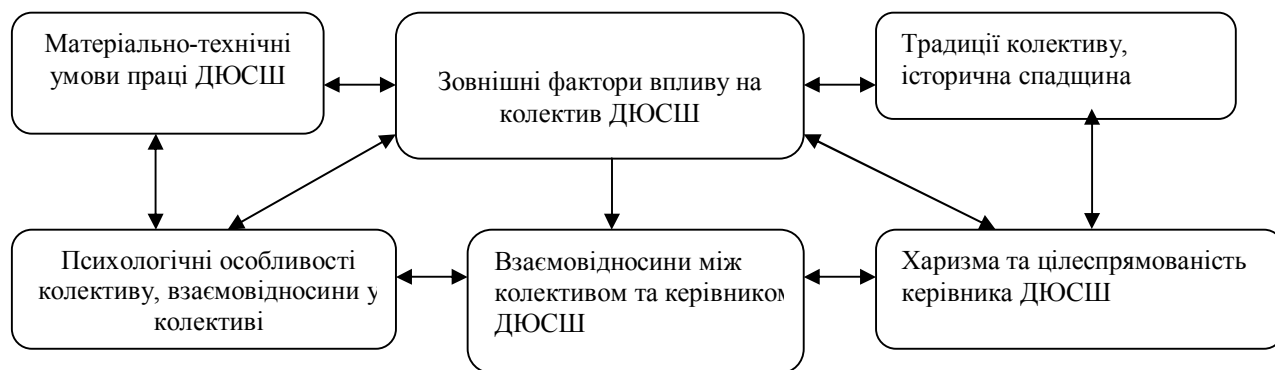


Рис. 3. Внутрішкільний рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ

Таким чином, на посади керівників ДЮСШ потрапляють люди, які не мають освіти менеджера, не знають особливостей керівної роботи та її основ, а за інерцією вважають, що головне – це тренування, а не управління закладом. Лише з часом керівник ДЮСШ змушений змінити свої погляди та розпочати самоосвіту у новому напрямку, або залишити посаду. Людина залишається сам на сам з новим і невідомим зовнішнім середовищем, підключаючи свої внутрішні резерви з урахуванням зовнішніх впливів.

Вихідні природні відмінності між людьми – це відмінності в задатках та в готових здібностях. Шлях від задатків до здібностей – шлях розвитку особистості. Задатки – лише передумови розвитку здібностей.

Розвиток задатків та перетворення їх на здібності – це функція розвитку, до якого задатки входять як передумова. У процесі розвитку особистості задатки також розвиваються, перетворюються та змінюються.

Особистість, застосовуючи свої природні психічно-розумові якості, задатки перетворює у здібності, здобуває освіту, при цьому формує вміння та навички, які перетворюються з часом у професійний теоретичний досвід. З часом керівник ДЮСШ поступово набуває практичного досвіду у професії.

На рисунку 4 відображено особистий рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ, який є багатограним, багаторівневим та багатоступеневим. Особистий рівень найскладніший.

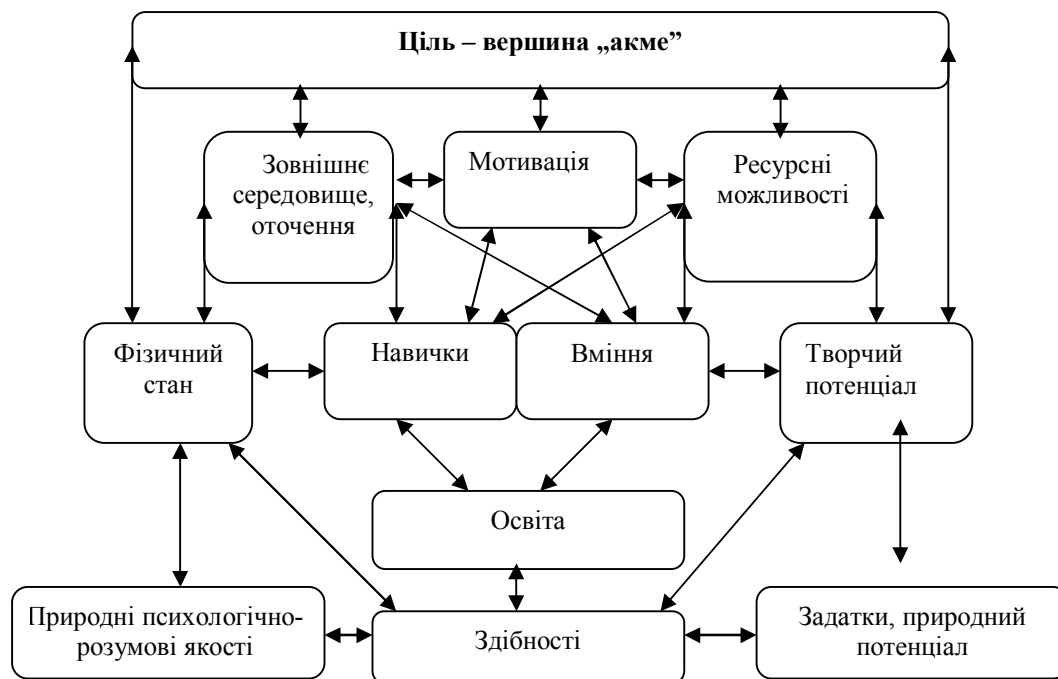


Рис. 4. Особистий рівень організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ

Цей рівень залежить від особистісно-організаційних чинників, які актуалізують, стимулюють процеси розвитку, можуть стати невичерпним джерелом підвищення ефективності управління саморозвитком: – усвідомлення протиріч у законодавчих документах та реальних можливостях, у співвідношенні підлеглих та керівництва, у соціальних та моральних критеріях; – здатність до перспективного та поточного планування; – здатність до самоаналізу, самоорганізації, самовиховання, самокорекції та самореалізації; – позитивне сприйняття реальності (існуючого стану освітньої системи, особливостей закладу, його матеріально-технічного забезпечення, психологічних та моральних традицій, тощо); – здатність відмовитись від стереотипів управлінського мислення; – здатність акумулювати досвід ефективної діяльності та втілення його у роботу колективу (інноваційна діяльність, креативність, прагнення творчих досягнень); – здатність до співпраці та взаємодії.

Поставлені цілі, за наявності мотивації, ресурсних можливостей (внутрішніх та зовнішніх, матеріальних та соціальних, фізичних та моральних) із підтримки оточуючих та належного середовища, обов'язково нададуть позитивні результати.

Висновки... Виявлені „Державний”, „Муніципальний”, „Внутрішкільний” та „Особистий” рівні організаційно-педагогічних умов та їх особливості мають вплив на професійне самовдосконалення керівника ДЮСШ. Державний рівень передбачає необхідний, але мінімальний рівень професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ, та гарантує соціальні стандарти. На муніципальному рівні здійснюється керівництво, контроль, методична допомога та фінансування ДЮСШ. Значущим фактором при цьому є економічні умови розвитку регіону, міста, населеного пункту. Внутрішкільний рівень залежить від типу ДЮСШ, історичних традицій, рівня матеріально-технічної забезпеченості та умов праці, психологічних особливостей колективу, взаємовідносин у ньому, ставлення колективу до керівника ДЮСШ та зовнішніх факторів впливу. Особистий рівень залежить від здібностей, мотивації, цілей, творчого потенціалу, ресурсних можливостей (фізичних і матеріальних) людини, тобто особистісно організаційних чинників, які актуалізують, стимулюють процеси самовдосконалення та можуть стати невичерпним джерелом підвищення ефективності управління професійного самовдосконалення.

У подальших дослідженнях планується окреслити професійний портрет керівника ДЮСШ, виділити його необхідні психологічні та практичні якості, методи досягнення „акме” у розвитку професійної компетентності та критерії ефективності професійного самовдосконалення керівника ДЮСШ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. А. Костенко. – Х., 2004. – 20 с.
2. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Костюк ; упоряд. і авт. комент. В. В. Андрієвська та ін. ; авт. передм. Л. М. Проколенко, Г. О. Балл ; за ред. Л. М. Проколенко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
3. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посіб. / Н. М. Лосева. – Д. : ДонНУ, 2003. – 336 с.
4. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Тихонова. – К., 2001. – 20 с.

Анотація

Т.В.Холостенко

Уровни организационно-педагогических условий профессионального самосовершенствования руководителя внешкольного учебного заведения (на примере руководителя детско-юношеской спортивной школы)

В статье проанализированы научные исследования с целью выявления возможных уровней организационно-педагогических условий профессионального самосовершенствования руководителя внешкольного учебного заведения (на примере руководителя детско-юношеской спортивной школы). Выявлены четыре уровня (государственный, муниципальный, внутришкольный, личный) организационно педагогических условий, которые влияют на профессиональное самосовершенствование руководителя ДЮСШ.

Ключевые слова: *руководитель ДЮСШ, профессиональное самосовершенствование, уровни организационно-педагогических условий.*

Summary

T.V.Kholostenko

Levels of Organizational-Pedagogical Conditions of Professional Self-Improvement of the Head of Out-Of-School Educational Establishment (by the Example of the Head of Children's Sports School)

Scientific researches with the aim of identifying possible levels of organizational-pedagogical conditions of professional self-improvement of the head of out-of-school educational establishment (by the example of the head of children's sports school) are analysed in the article. Four levels (state, municipal, inside school, personal) of organizational-pedagogical conditions, which influence the professional self-education of the head of children's sports school are identified.

Key words: *head of children's sports school, professional self-education, levels of organizational-pedagogical conditions.*

Дата надходження статті: „6” березня 2012 р.

УДК 373.5

В.В.ХРЕНОВА,
аспірант
(м.Умань)

Профільне навчання: основні підходи до змісту та ознак

У статті проаналізовано існуючі підходи до розуміння ознак та характерних особливостей профільного навчання. На підставі зробленого аналізу розглянуто основні ознаки профільного навчання.

Ключові слова: *профільне навчання, індивідуалізація та диференціація освіти, індивідуальна траєкторія навчання, особистісно орієнтоване навчання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... В даний час все виразніше спостерігається невідповідність між зростаючою складністю світу і здатністю випускника загальноосвітньої школи орієнтуватися в нім. Це висуває перед школою завдання підготовки випускника, здатного адекватно реагувати на зміни навколишнього світу, озброєного практико-орієнтованими знаннями, які дозволять йому реалізувати свої потенційні можливості: орієнтуватися в інформаційному просторі, управляти технологічними процесами, володіти комунікативними навиками, знаходити нестандартні рішення в складних ситуаціях. Провідна роль у рішенні цього завдання відводиться школі з профільним навчанням учнів в класах старшого ступеня. Успіх профілізації старшої школи багато в чому залежить від професіоналізму суб'єктів освітньої діяльності.

Практика показує, що значна частина вчителів технології не готова до роботи в режимі профільної школи: їм не вистачає як спеціальної, так і професійно-педагогічної підготовки, що включає знання теорії профільного навчання, уміння практичного здійснення індивідуалізації і диференціації

навчання. Не всі вчителі достатньо чітко представляють суть профільного навчання, його характер і зміст.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретична розробка сучасного підходу до профільного навчання наслідую педагогічні дослідження попереднього періоду, що присвячено питанням індивідуалізації та диференціації навчання. Теоретичні та методичні аспекти даних питань було розглянуто в першій половині ХХ сторіччя в працях П.Блонського, В.Зеньковського, П.Каптерева, пізніше – в дослідженнях Ю.Бабанського, Л.Беккера, Г.Бородкіної, С.Голант, В.Гузєєва, Ю.Діка, Г.В.Дорофєєва, А.Ж.Жафярова, З.Калмикової, О.Кузнецова, Г.Манке, А.Мордковича, М.Мельникова, К.Митрофанова, В.Орлова, В.Попкова, А.Попової, В.Разумовського, І.Унт, В.Фірсова, М.Холодної, Т.Шамової, Н.Шамаєва, І.Якіманської та інших вчених.

Загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу у старшій школі присвячені праці Г.Балла, Н.Бібік, О.Бугайова, М.Бурди, М.Гузика, В.І.Кизенка, О.Корсакової, В.Мадзігона, Н.Ничкало, Н.Шиян, В.Ворошилова, В.М.Монахова, В.Орлова, Н.Огурцова; сутність і особливості організації профільного навчання розглядали С. Вольянська, Т. Захарова, П. Лернер, Л.Липова, І. Лікарчук, В. Огнев'юк, Ю. Пархомець, М. Піщалковська, Л.Покрова, П. Сікорський, Н. Шиян та інші вчені.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з відповідної проблеми в педагогічній літературі [1-25] свідчить, що терміном „профільне навчання” науковці позначають широку сукупність педагогічних явищ та процесів, що відрізняються у своїх причинах, проявах і наслідках.

Формулювання цілей статті... На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити сутність поняття „профільне навчання”.

Виклад основного матеріалу... Реалізація профільного навчання в старших класах загальноосвітньої школи не припинила наукову дискусію щодо самого терміна „профільне навчання”. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що в основу поняття закладаються різні сутнісні ознаки.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні про профілізацію йдеться як про один із шляхів забезпечення рівного доступу до освіти. Дослівно про це сказано так: „...здійснення профільного професійного навчання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі на базі професійно-технічних училищ”. Як зазначено в довідковій та енциклопедичній літературі, професійне навчання є не що інше як „процес, спрямований на забезпечення професійної самореалізації громадянина, формування в нього глибоких професійних знань, умінь та навичок, здобуття нової професії чи спеціальності на основі наявного освітнього рівня...” [1]. Таке тлумачення дає підстави зробити припущення про те, що по закінченню загальноосвітньої школи учень здобуде робітничу професію.

Натомість, у Концепції 12-річної освіти, затвердженій колегією Міністерства освіти і науки та Президією АПН України зазначено, що „профільне навчання ряду предметів забезпечує належний рівень підготовки випускників до вступу у вищі навчальні заклади, але, як правило, не дає професії” [2].

На підтвердження цієї думки, Н.Бібік наголошує на важливості адекватного розуміння мети і змісту профільного навчання не як набуття школярем конкретної спеціальності. Автор підкреслює, що таке навчання, на відміну від поглибленого, дає змогу учням обрати не один – два предмети, а конкретну галузь для глибокого вивчення. Продовжуючи думку, Ю.Мальований пропонує розглядати профільне навчання як поглиблене і розширене вивчення не одного, а групи предметів, які входять до певної освітньої галузі, що доповнюється курсами на вибір [3].

В.Кремень визначає сутність профілізації старших класів середньої школи через її мету – „надати можливості кожному учню стати самим собою”, для чого в системі освіти мають бути створені умови для реалізації підлітками старшого віку своїх інтересів, запитів, здібностей і подальших життєвих планів. Іншими словами, профільне навчання повинно сприяти самореалізації школярів шляхом створення відповідних умов. Цієї думки дотримується й С.Тюменова, розглядаючи профільне навчання як засіб самореалізації старшокласників, можливість реально оцінити свої пізнавальні здібності, професійні наміри, намітити шляхи подальшої освіти і професійного самовизначення [1; 4].

І.Латишов визначає профільне навчання як систему спеціалізованої підготовки старшокласників, спрямовану на те, щоб зробити процес їх навчання на останньому щаблі загальноосвітньої школи більш індивідуалізованим, таким, що відповідає реальним запитам і орієнтаціям, здатним забезпечити усвідомлений вибір школярами своєї професійної діяльності. Таким чином, смислове навантаження у його визначенні профільного навчання припадає на твердження, що це система спеціалізованої підготовки, спрямована на індивідуалізацію навчання з метою забезпечення усвідомленого вибору професійної діяльності школярами за рахунок варіативності шкільної освіти [5].

Цю думку підтримують у своїх роботах Н.Скачкова, С.Козленко та Є.Сапліна, підкреслюючи, що у такий спосіб, за рахунок кооперування старшого ступеня школи з закладами початкової, середньої і вищої професійної освіти зменшується розрив між школою і вузом [6; 7].

Спрямованість навчання на індивідуалізацію зумовлює розвиток й формування в учня таких якостей, як самостійність, ініціативність, творчість, упевненість, захоплення, дослідницький стиль діяльності, нарешті, культура пошуку й праці. Окрім того, в умовах індивідуалізації навчання, самостійного пошуку й самостійного засвоєння знань розвиваються творчі здібності, ерудиція, ділова активність, вміння самостійно здобувати знання, бачити перспективу. Тому О.Ушаков у своєму дослідженні акцентує увагу на тому, що профільне навчання надає нові можливості у розвитку дослідницької компетентності учнів загальноосвітньої школи [8; 9].

С.Кравцов, в свою чергу, визначаючи профільне навчання як багатосторонній комплексний засіб підвищення якості, ефективності і доступності загальної освіти, акцентує увагу на тому, що за умов профільного навчання суттєво розширюються можливості побудови учнем індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечується вищий рівень його підготовки для продовження навчання|вчення| у вибраному напрямі.

Він також доповнює зміст поняття „профільне навчання” як особливої культурно-освітньої реальності, що забезпечує завершення учнів середньої (повної) загальної освіти на основі врахування їх індивідуальних інтересів і високого ступеня диференціації освітнього процесу [10].

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії є одним із складових дидактичної основи особистісно орієнтованого навчання поряд з принципом індивідуалізації, а його необхідною умовою виступає диференціація. У науково-педагогічній літературі інколи поняття „індивідуалізація” і „диференціація” вживаються як синоніми. Аналіз сутності цих понять дозволяє зробити висновки, що різниця між ними полягає у тому, що за умови індивідуалізації вплив здійснюється на кожного конкретного учня, а диференціація навчання характеризується впливом на групу. Група, у свою чергу, формуються за певною спільною ознакою й відповідно до цього навчання проводиться за різними навчальними планами й програмами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей учнів і забезпеченням оптимальних результатів у їхньому розвитку та у формуванні відповідних якостей [11; 12].

Враховуючи вище сказане, зрозумілим стає визначення сутності профільного навчання Н.Кіселевої, як закономірного результату розвитку та реалізації теорії диференційованого навчання в умовах нової парадигми освіти, яка базується на особистісно-орієнтованому підході до навчання та виховання [13].

На обумовленості профільного навчання особистісно орієнтованим підходом також акцентує увагу Л.Ільїна. Автор визначає профільне навчання як відкритий простір для старшокласника в набутті ним суб'єктного досвіду саморозвитку, що відповідає його освітнім і життєвим установкам, створює умови для допрофесійної підготовки. У профільному навчанні, обумовленому особистісно орієнтованим підходом, старшокласник визнається суб'єктом освітнього процесу, а його саморозвиток і самореалізація розглядаються як пріоритетне завдання [14].

Концепцією профільного навчання в старшій школі профільне навчання визначається як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу. Таким чином, смислове навантаження у визначенні припадає на твердження, що це вид диференційованого навчання, який враховує освітні потреби, нахили та здібності учнів. Цілі, зміст, структура та організація навчального процесу підпорядковуються меті створення умов навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Цієї ж думки дотримується В.Кизенко [15-17].

В центрі уваги Л.Солов'янюк думка про те, що профільне навчання дозволяє диференціювати процес навчання кожного учня в зоні його найближчого розвитку (за Л.В.Виготським). Профільну диференціацію, вважає автор, можна розглядати як засіб самооцінки старшокласників, що дозволяє реально оцінити свої здібності і намітити шляхи професійного самовизначення [18].

Відзначаючи роль диференціації в профільному навчанні, Г.Алексєєва трактує профільне навчання як комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної освіти, який дозволяє за рахунок змін в структурі, змісті, організації навчального процесу і диференціації у більшій мірі враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, створювати можливості для спрямовування освіти старшокласників у відповідності з їх професійними інтересами і намірами у відношенні продовження освіти [19].

Н.Побірченко дає визначення профільному навчанню як навчанню диференційованому за змістом, у якому враховуються, в першу чергу, основні запити і професійні плани учнів. Р.Бессонова ж визначає профільне навчання як освітній процес в профільних класах ліцеїв та гімназій, спрямований на інтенсифікацію соціально-професійного самовизначення старшокласників шляхом диференціації

навчання на підставі врахування здібностей і інтересів [20]. Спільним у цих визначеннях є поняття „диференціація”, але дещо відрізняється трактування. Одні науковці розглядають профільне навчання як вид диференційованого навчання, інші – як засіб диференціації процесу навчання, окремі ж з них вважають диференціацію формою профільного навчання.

Г.Кулешова дає визначення профільному навчанню як системі різнорівневої спеціалізованої підготовки у старших класах загальноосвітньої школи. Таке визначення дещо звужує поняття диференціації і не у повній мірі характеризує сутність профільного навчання [21].

У російській „Концепції профільного навчання на старшому ступені загальної освіти” профільне навчання розглядається як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу шляхом змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу забезпечити повніше врахування інтересів, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [22]. В такому визначенні увага акцентується на профільному навчанні як такому, що забезпечує диференціацію та індивідуалізації навчання. Багато науковців підтримують цю думку. Серед них І.Іділова, С.Писарева, А.Пекшева, Л.Покроева. [23-25; 20].

На відміну від попереднього визначення, О.Бугайов дає формулювання профільного навчання як типу диференціації та індивідуалізації навчання, за якого максимально враховуються інтереси, нахили та здібності учнів до певного виду діяльності [20].

Висновки... Аналіз зазначених вище понять показує, що, незважаючи на розбіжності термінологічного плану, слід відзначити, проте, їхні спільні сутнісні особливості, до яких, на нашу думку, належать принципи диференціації та індивідуалізації навчання, надання учням можливості побудови індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечення умов для професійного самовизначення старшокласників та наступності між загальною і професійною освітою.

На нашу думку, найближчим за змістом є визначення сутності профільного навчання, що дано у російській „Концепції профільного навчання на старшому ступені загальної освіти”.

Проте слід відмітити, що під засобом у тлумачному словнику розуміється спосіб дії для досягнення мети. Метою профільного навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Принципи диференціації і індивідуалізації навчання слугують способами її досягнення.

Тому профільне навчання ми розуміємо як систему організації освітнього процесу на принципах диференціації та індивідуалізації, що шляхом змін у структурі та змісті дає змогу забезпечити повніше врахування інтересів, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв'язання / І. Лікарчук // Директор школи. – 2003. – Трав. (№ 20). – С. 9-10; Упр. освітою. – 2003. – Лип. (чис. 13/14). – С. 2 – 3, 9.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 4–6.
3. Ткаченко Л. Проблеми впровадження профільного навчання потребують обговорення / Ткаченко Л. // Освіта України. – 2004. – № 90. – С. 9.
4. Тюменова С. И. Развитие творческого потенциала старшеклассника в условиях профильного обучения (на материале учебного предмета „химия”) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. И. Тюменова. – А., 2008. – 21 с.
5. Латыпов И. Профильное обучение: вопросы и ответы [Электронный ресурс] / И. Латыпов. – Режим доступа : <http://spo.1september.ru/articlef.php?ID=200700202>.
6. Скачкова Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя технологии к реализации профильного обучения в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. В. Скачкова. – Т., 2007. – 24 с.
7. Козленко С. И. Материалы курса „Профильное обучение и современные образовательные технологии”: лекции 1–4 / Козленко С. И., Саплина Е. В. – М. : Педагогический университет „Первое сентября”, 2007. – 72 с.
8. Володько В. М. Індивідуалізація процесу навчання як принцип неперервної педагогічної освіти / В. М. Володько // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. у 6-ти книгах. – Чернівці : Митець, 1996. – Кн. 5. – С. 85–87.
9. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. А. Ушаков. – М., 2008. – 32 с.
10. Кравцов С. С. Теория и практика организации профильного обучения в школах российской федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. С. Кравцов. – М., 2007. – 57 с.
11. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз / Володько В. М. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
12. Монахов В. М. Проблема дифференциации обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Методические рекомендации учителю о дифференцированном обучении как средстве

індивідуалізації розвитку личности школьника / под ред. К. П. Мешалкиной, В. А. Орлова. – М., 1990. – С. 3–30.

13. Киселева Н. А. Профильная школа – школа будущего / Н. А. Киселева // Молодой ученый. – 2009. – № 3. – С. 180–183.

14. Ильина Л. Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. Е. Ильина. – О., 2007. – 32 с.

15. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 4–6.

16. Концепція профільного навчання в старшій школі: Проект // Освіта України. – 2003. – № 42–43. – С. 9.

17. Кизенко В. І. Профілізація навчання – магістральний шлях реформи старшої школи // Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку : наук.-доп. бібліогр. покажч. / В. І. Кизенко. – 2004. – Вип. 1. – С. 4.

18. Соловьянюк Л. Г. Методика подготовки будущих учителей информатики к реализации сетевой модели организации профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. Г. Соловьянюк. – М., 2008. – 23 с.

19. Алексеева Г. И. Организационно-педагогические основы реализации профильного обучения в северных регионах России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. И. Алексеева. – М., 2010. – 60 с.

20. Ренькас Б. М. Місце та роль профільного навчання в розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл / Б. М. Ренькас // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 49. – Житомир, 2010. – С. 118–122.

21. Кулешова Г. М. Компетентностный подход в профильном обучении [Электронный ресурс] / Г. М. Кулешова. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0415-01.htm>.

22. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Проект [Электронный ресурс]. – М., 2002. – Режим доступа : <http://www.profile-edu.ru>.

23. Идилова И. С. Профильное обучение как фактор подготовки школьников к продолжению образования в вузе (на примере предмета „Иностранный язык“) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И. С. Идилова. – Р., 2007. – 22 с.

24. Писарева С. А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 84 с.

25. Пекшева А. Г. Методика подготовки учителя информатики к обеспечению предпрофильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / А. Г. Пекшева. – Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.

Аннотация

В.В.Хренова

Профильное обучение: основные подходы к содержанию и признакам

В статье проанализированы существующие подходы к пониманию признаков и характерных особенностей профильного обучения. На основании проведенного анализа рассмотрены основные признаки профильного обучения.

Ключевые слова: *профильное обучение, индивидуализация и дифференциация образования, индивидуальная траектория обучения, личностно ориентированное обучение.*

Summary

V.V.Khrienova

Profile Training: Basic Approaches to Content and Features

Existing approaches to understanding the features and characteristics of profile training are analyzed in the article. On the basis of the conducted analysis the main features of profile training are examined.

Key words: *profile training, individualization and differentiation of education, individual educational trajectory, individual oriented education.*

Дата надходження статті: „22” березня 2012 р.

УДК 37(477)(09):(373.31+37.032)

В.В.ЧОРНА,
аспірант
(м.Бердянськ)

Відображення змісту сенсорного виховання у навчальних програмах для молодших класів чоловічих гімназій в Україні на початку ХХ століття

Подано результати аналізу учбових програм для підготовчого та початкових класів чоловічих гімназій України з різних навчальних предметів з метою визначення їх ресурсів для перцептивного розвитку учнів.

Ключові слова: *сенсорне виховання, молодші школярі, програмовий матеріал, чоловіча гімназія.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Удосконалення змісту освіти – одне з пріоритетних завдань для сучасних фахівців у галузі початкового навчання, невід’ємною складовою якого є сенсорне виховання. Бажання краще збагнути суть та якісні зміни у розумінні перцептивного розвитку учнів початкової школи, що відбулись протягом минулого століття, спонукають до ретельного вивчення нормативного забезпечення процесу навчання, а конкретніше навчальних програм для закладів початкової освіти.

Аналіз досліджень і публікацій... До питання модифікації та закономірностей розвитку початкової освіти в Україні в ХХ столітті в цілому та її змісту зокрема у своїх роботах зверталися Н.Дем'яненко, Н.Міськова, Т.Собченко, О.Сухомлинська, Г.Черненко та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – визначити зміст сенсорного виховання учнів чоловічих гімназій в Україні на початку минулого століття на основі аналізу учбових програм для даних освітніх закладів.

Виклад основного матеріалу... На початку минулого століття, у дореволюційний період, на території України функціонувало кілька типів навчальних закладів, що забезпечували процес освіти дітей молодшого шкільного віку. Одними із таких закладів були чоловічі гімназії, для визначення змісту сенсорного виховання в яких нами було проаналізовано програми для початкових класів з різних предметів. Важливо, що ці програми мали лише неофіційне видання.

Підготовчий клас

У програмі **з російської мови** передбачено навчальні теми, що сприяли розвитку **фонетичного слуху** та спостережливості учнів, а також засвоєння ними виражальних можливостей голосу [3, с.11]:

Розподіл звуків на голосні, приголосні та напівголосні.

Поділ слів на склади. Наголос.

Непрямо розвитку **тактильної** перцепції учнів молодшого шкільного віку сприяє „використання російської рахівниці; додавання та віднімання на рахівницях”, що визначено програмою **з арифметики**. [3, с.12]

Програмою **з чистописання** визначено такі навчальні теми, що сприяють розвитку **зорового** сприймання школярів [3, с. 13]:

Вправління у проведенні олівцем різних ліній та фігур, що має на меті розвиток руки та окоміра.

Письмо літер по графічній сітці за групами. Перша група – літери, що складаються з прямої лінії та лінії з закругленням знизу: і, у, й, ш, л, м, н, ц, ш; друга група – літери, що складаються з лінії з закругленням вгорі і лінії з закругленням вгорі і знизу: г, п, т, р, у, к; третя група – літери, що складаються з лівого чи правого півовалів: е, с, в, ь, ы, ч, ь, э, з, х, ж; четверта група – літери, що складаються з овалів: о, в, ю, а, я, д, ф, б.

Зазначимо, що за програмою, під час занять з каліграфії учні також засвоюють написання прописних великих і малих літер алфавіту по графічній сітці та в такому ж генетичному порядку.

Таким чином, під час занять з каліграфії у дітей удосконалюється вміння аналізувати форму цілого (букви), його пропорційність за допомогою зору. Важливо також, що дитина під час письма вчиться використовувати на практиці уявлення про геометричні форми – овал, півовали та ін.

Для забезпечення розвитку **зорової** перцепції школярів програмою **з малювання** визначено такі навчальні теми [3, с.13–14]:

Малювання по сітці ліній і фігур у вигляді плоского геометричного орнаменту: ... прямолінійні, симетричні, зіркоподібні прикраси, чотирикутні, восьмикутні, розташовані у квадраті; трикутні – в рівносторонньому трикутнику; восьмикутні – у правильному восьмикутнику, шестикутні – у правильному шестикутнику.

Отже, програми для підготовчого класу містять навчальний потенціал для розвитку слухового (російська мова), зорового (чистописання, малювання) й тактильного (арифметика) сприймання.

Перший клас.

Учні продовжують вправління у **чистописанні**. Порівняно з програмою для підготовчого класу, програма з цієї дисципліни ускладнюється, оскільки школярі знайомляться ще і з особливостями написання форм букв німецького алфавіту. Для розвитку **зорової** перцепції власне у програмі визначено [3, с. 20]:

Написання літер середньої величини, по двох лініях з нечастими похилими, елементів малих і великих літер в генетичному порядку за групами.

Написання літер по одній рядковій лінії для привчання до збереження однакового розміру букв, нахилу і до правильного розміщення букв і слів.

Вправління в німецькому письмі спочатку на двох лініях, а потім на одній: а) писання прямої похідної лінії, що подовжена догори, донизу або в обидві сторони; б) писання лівих і правих півовалів і овалів; в) писання правих півовалів, овалів і петель; г) засвоєння літер, основний елемент яких овал і лівий півовал; д) засвоєння літер, основний елемент яких правий півовал з вузлами і петлями; е) засвоєння літер, основний елемент яких похила лінія у поєднанні з хвилястою.

Удосконалення **зорової** перцепції учнів відбувається і під час засвоєння школярами програми **з малювання** [3, с.20]:

Малювання плоских прямолінійних та криволінійних фігур від руки, без додаткових засобів.

1. Квадрат у двох головних положеннях.
2. Рівносторонній трикутник.

3. Правильний восьмикутник, який утворюється шляхом поєднання двох однакових квадратів.
4. Правильний шестикутник, який утворюється шляхом поєднання двох рівносторонніх трикутників.
5. Коло.
6. Еліпс.
7. Овал.
8. Правильна крива (спіраль та зябликоподібна лінія) та поєднання кривих ліній у вигляді орнаменту.
9. Розетки у колі.

Таким чином, в учнів удосконалюються вміння визначати відношення предметів у просторі стосовно один одного.

Отже, у першому класі в учнів чоловічих гімназій продовжують формуватися сенсорні еталони форми (чистописання, малювання) та навички визначати просторові властивості предметів (малювання), що є необхідною умовою розвитку **зорової** перцепції молодших школярів. Зазначимо, що порівняно з програмами для підготовчого класу, програми для першого класу не передбачають тем, які б сприяли розвитку **тактильної** і **слухової** перцепції учнів. На нашу думку, це пояснюється характером навчального матеріалу, який школярі мали опанувати.

Другий клас.

За програмою **з чистописання** діти продовжують вправляння у написанні літер, тим самим удосконалюючи вже набуті раніше уміння та навички, що є важливими для розвитку їх **зорового** сприймання.

Програма **з малювання** містить теми, які сприяють розвитку **зорової** перцепції учнів [3, с.29]:

Малювання з моделей геометричних фігур та тіл у перспективних скороченнях:

1. Квадрат у вертикальному положенні, що скорочується на головній точці сходження.
2. Квадрат у вертикальному положенні, кут якого спрямований догори, при цьому одна з діагоналей направлена до головної точки сходження.
3. Коло у скороченні, у вертикальному чи горизонтальному положеннях.
4. Два концентричних кола у скороченні.
5. Куб у скороченні на головну точку сходження.

Слід зауважити, що цей програмовий матеріал передбачає розвиток окоміру, удосконалення вміння дитини з'ясувати просторові характеристики предметів, а потім відображати їх на малюнку. На відміну від програм з малювання для попередніх класів, у другому класі програмою передбачається „малювання з моделі”, що додатково впливає на розвиток зорових відчуттів учнів чоловічих гімназій.

Зазначимо, що у другому класі починається вивчення **іноземних мов** (французької, німецької). Програми з іноземних мов не містять тем, які б прямо передбачали розвиток сприймання учнів. Але вивчення будь-якої іноземної мови передбачає засвоєння її системи звуків, а також наголосу та інтонації, характерних для даної мови, що і сприяло розвитку **фонетичного слуху** молодших школярів.

Отже, програмами з різних предметів для другого класу передбачено розвиток окоміру, удосконалення уміння визначати форму цілого, його просторові властивості за допомогою **зору** (чистописання, малювання). Розвиток **слухового** сприймання забезпечується шляхом вивчення учнями іноземних мов. Удосконалення тактильних відчуттів програмами не передбачено.

Третій клас.

Розвиток **зорової** перцепції учнів чоловічих гімназій забезпечується вмістом у програмі **з чистописання** окремих тем [3, с.38]:

Вправляння у швидкому... швидке написання дрібним шрифтом тих же елементів та алфавіту прописних літер; швидке та зв'язне написання алфавіту прописних букв зліва направо та зверху вниз з різними з'єднувальними лініями.

Для розвитку **слухового** сприймання, а саме відчуття ритму, дана програма передбачає „написання під швидкий такт прислів'їв”.

Варто зазначити, що у третьому класі учні вивчають грецьку і латинську мови, процес засвоєння звукової системи яких теж впливає на розвиток **слухового** сприймання.

Програмою **з малювання** визначено теми, що сприяють розвитку **зорового** відчуття учнів [3, с.38]:

Малювання з моделей геометричних тіл обертання (циліндр, конус, шар) та простих рельєфних орнаментів з гіпсу.

При малюванні тіл та орнаментів необхідна тушовка.

Як і програмами з малювання для попередніх класів, даною програмою передбачено удосконалення **зорової** перцепції, що забезпечується під час малювання учнями орнаментів та геометричних фігур. Підкреслимо також, що у програмі для даного класу з'явилося важливе

доповнення – об'ємні характеристики фігур учні мають навчитися передавати, використовуючи тушування.

Таким чином, програми для третього класу мали ресурс для удосконалення вже сформованих раніше умінь та навичок, наявність яких є необхідно умовою для розвитку **зорової** (малювання, чистописання) і **слухової** (чистописання, іноземні мови) перцепції школярів.

Висновки... Можемо констатувати, що у програмах для молодших класів чоловічої гімназії з різних предметів містилися навчальні теми, що забезпечували перцептивний розвиток учнів молодшого шкільного віку. Зокрема, програмами з російської мови та під час вивчення іноземних мов передбачався розвиток фонетичного слуху школярів. Програмовий матеріал з малювання, арифметики та чистописання сприяв удосконаленню вже існуючих та засвоєнню нових сенсорних еталонів форми, розвитку окоміра учнів, формуванню в них умінь визначати за допомогою зору просторові та об'ємні характеристики зображуваних предметів й аналізувати форму цілого та визначати пропорції між його елементами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. / Людмила Володимирівна Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. [для студ. педвузов] / Александр Наумович Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
3. Елисеев В. Программы и правила всех классов мужских гимназий. Неофициальное издание / В. Елисеев. – Одесса : Распопов, 1909. – 192 с.
4. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [уклад. О. О. Любар] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
5. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Людмила Андріївна Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

Аннотація

В.В.Черная

Отражение содержания сенсорного воспитания в учебных программах для младших классов мужских гимназий в Украине в начале XX века

Поданы результаты анализа учебных программ для подготовительного и начальных классов мужских гимназий Украины по разным учебным предметам с целью определения их ресурсов для перцептивного развития учащихся.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, младшие школьники, программный материал, мужская гимназия.

Summary

V.V.Chorna

Reflection of the Content of Sensitive Education of Junior Pupils in the Curriculum for Primary Classes of Gymnasiums for Men in Ukraine in the Early Twentieth Century

The results of analyses of the curriculum for preparatory and primary classes of gymnasiums for men in Ukraine, according to different educational subjects with the aim to determine their resources for perceptive development of the pupils are shown.

Key words: sensitive education, primary school pupils, program material, gymnasium for men.

Дата надходження статті: „1” липня 2011 р.

УДК 37.018.4 : 004.3

Р.В.ШАРАН,

кандидат педагогічних наук, доцент

(М.Хмельницький)

Дистанційне навчання магістрів у контексті неперервної освіти

У статті досліджується проблема дистанційного навчання магістрів у контексті неперервної освіти. Охарактеризовано вплив стрімкого технологічного розвитку, динамічних інтеграційних соціально-економічних процесів на існуючі традиційні системи освіти. Проаналізовано концептуальні теорії дистанційного навчання. Обґрунтовано можливість реалізації принципів та моделей відкритої освіти та неперервного навчання для магістрів за умови широкого впровадження в систему освіти технологій дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційні освітні технології, магістерська освіта, неперервна освіта, система освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Існуючі традиційні системи освіти не повною мірою задовільняють сучасні суспільні вимоги, недостатньо орієнтовані на перспективні потреби суспільного життя, що не дозволяє належно і своєчасно підготувати людину до майбутнього, яке ставить перед людством нові глобальні проблеми. Саме такі проблеми ХХІ століття мають визначати зміст перспективних систем освіти й стратегію їх розвитку, освітні технології, спрямовані на формування

знань та вмінь ефективно використовувати можливості нового інформаційного простору. Тому перегляд усталеного змісту, технологій організації, принципів структури системи підготовки фахівців безпосередньо пов'язаний з пошуком педагогічної системи, яка забезпечить досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення особистості фахівця.

Поряд із глобальним зростанням попиту на вищу та неперервну освіту дистанційне навчання розглядають як найефективніший засіб забезпечення неперервності освіти, шлях до її демократизації, гуманізації та варіативності.

Недостатнє теоретичне обґрунтування проблеми професійної підготовки магістрів у системі дистанційної освіти, відсутність наукових досліджень і практичних розробок, а також важливість її успішного розв'язання для подальшого розвитку вітчизняної системи вищої освіти зумовили вибір проблеми дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій... Для дослідження окремих аспектів системи дистанційної освіти ми використовуємо теоретичні положення системного підходу до діяльності педагогічних та освітніх систем, висвітлених в працях А.Алексюка, В.Беспалька, В.Володька, Б.Гершунського, Ф.Корольова, Н.Морзе та ін.

Важливе значення мали наукові дослідження з основних напрямів і провідних тенденцій розвитку системи магістерської підготовки в Україні та за кордоном (В.Берека, Ж.Верже, О.Глузман, Дж.Говорт, К. Конрад, Дж.Нанамейкер, Л.Одерій, К.Островський, В.Сухомлін, І.Тауел, Є.Хриков та ін.).

Для дослідження окремих аспектів неперервної освіти і відкритого навчання, організаційно-педагогічних засад дистанційної підготовки фахівців вивчалися наукові праці В.Бикова, Б.Вульфсона, О.Кареліної, І.Козубовської, В.Кухаренка, Н.Ничкало, П.Стефаненка, Н.Сиротенка та ін.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – дослідити проблему дистанційного навчання магістрів у контексті неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу... Однією з глобальних проблем інформатизації суспільства, переходу до нової інформатизованої економіки є проблема інформаційної нерівності. Як зазначає К.Колін, інформатизація суспільства зумовлює появу нового інформаційного середовища, яке не однаково доступне різним людям, установам, регіонам і в цілому державам [2, с.22]. Інформаційна нерівність стає одним із головних чинників соціальної, економічної та геополітичної нерівності. У вирішенні завдань зменшення негативного впливу інформаційної нерівності на стабільність та темпи розвитку суспільства провідна роль належить системі освіти. Це безпосередньо стосується особистісно-соціального та геополітичного аспектів інформаційної нерівності. Тому перегляд усталеного змісту, технологій організації, принципів структури системи підготовки фахівців безпосередньо пов'язаний з пошуком педагогічної системи, яка забезпечить досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення особистості фахівця.

Учений В.Беспалько зазначає, що до кожної педагогічної системи входить низка компонентів, найважливішими з яких є суб'єкти, зміст, організаційні форми навчання та дидактичні процеси [1].

Оскільки стрімкий технологічний розвиток, динамічні інтеграційні соціально-економічні процеси зумовлюють часте оновлення змісту підготовки фахівців різних галузей, пошук досконалої системи підготовки магістрів доцільно здійснити у контексті неперервної освіти, „відкритої освіти”, освіти дорослих.

Однозначного трактування неперервної освіти немає, проте нам імпонує визначення академіка Н.Ничкало, яка зазначає, що *неперервна освіта* охоплює всі види навчання – від початкового навчання до вищого; є неперервним процесом, який стимулює людей і дозволяє їм оволодівати необхідними знаннями, цінностями, навичками, які сприяють особистісній і професійній реалізації і самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації протягом усього життя. Неперервна професійна освіта повинна сприяти утвердженню особистості як найвищої цінності суспільства, виступати гарантом проти її знеособлення в умовах ринкової економіки, надавати можливість самореалізації у професійній діяльності, на практиці реалізовувати гуманістичну спрямованість сучасної освіти [4, с.13].

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують праці американських дослідників, яким удалося досить плідно поєднати гуманістичний підхід до навчання з використанням інформаційних технологій в освітніх цілях. Можливість поєднання гуманізації освіти з її інформатизацією розглядалася в дослідженнях американських учених у другій половині ХХ ст. Більшість авторів, які розробляли проблеми використання інформаційних технологій у практиці американського навчання, виділяли лише окремі аспекти цього процесу: інформаційні технології як технічний засіб навчання (А.Борк, 2001; А.Бейтс, 1995; Б.Скіннер, 1969; Р.Тайлер, 1969 та ін.); особливості застосування інформаційних технологій стосовно гуманітарних наук (Дж.Андерсон, 1987; Т.Атей, 1998; Л.Беркхолдер, 1992; М. Тров, 1988 та ін.).

Система освіти безпосередньо пов'язана зі стадіальним розвитком суспільної формації, з рівнем розвитку її культури в той чи інший період існування. Пріоритет певних педагогічних концепцій у

різні періоди існування людства зумовлений культурною ситуацією, а також роллю та значущістю особистості [6].

Як бачимо, розглянуті тенденції розвитку сучасного освітнього простору виявили суперечності між соціальною системою, традиційною освітою та індивідуальними потребами і можливостями особистості. В таких умовах використання традиційних методів навчання у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації фахівців унеможливує розв'язання проблем, які виникають при цьому. Одним з ефективних шляхів розв'язання вищезгаданих проблем є вдосконалення процесів підготовки фахівців шляхом упровадження програмованого засвоєння навчального матеріалу на основі використання дистанційної форми навчання. Проте побудова системи дистанційної освіти не узгоджується або важко узгоджується з формами організації й управління в традиційному навчанні і вимагає принципово інших організаційних, змістових і методичних підходів, освітніх технологій і методів контролю, які виникають завдяки еволюції педагогічних систем.

Еволюція дистанційного навчання знайшла своє відображення в концептуальних теоріях, пов'язаних з типом технології, що використовувалась на певному етапі розвитку дистанційного навчання, змінами у суспільстві та економіці [3]. У теорії автономії та незалежності її автор Р.Делінг розглядає дистанційне навчання як багатовимірну систему процесів навчання і зв'язку за допомогою штучного сигналу-носія та виділяє вісім вимірів цієї системи: студент, суспільство (включаючи законодавство, уряд, сім'ю та ін.); організація (заклад дистанційного навчання, що допомагає студентові в засвоєнні знань); мета навчання; зміст навчальної інформації; результат навчання; відстань; носій сигналу. Концепція зворотного зв'язку та двосторонньої комунікації є базовою у теорії Р.Делінга, згідно з якою спільною точкою дотику між студентом і навчальним закладом є штучний носій-сигнал. Р.Делінг зводить до мінімуму роль викладача та навчального закладу в дистанційному навчанні, стверджуючи, що в дистанційному навчанні немає викладання в його традиційному трактуванні; функції ж, пов'язані з вивченням студентом матеріалу в межах навчального закладу, виконуються машинами або технічним персоналом. Учений наголошує на автономії та незалежності студента у виборі мети та методів навчання [3].

Цінними стали ідеї американських учених Ч.Ведемеєра [12] та М.Мура [10], які розробили теорії „незалежного” або „автономного навчання”, у центрі якого знаходиться студент, який, на відміну від традиційного навчання, є незалежним, обираючи свій темп навчання та відповідаючи за самостійне коригування процесу навчання; викладач при цьому виступає респондентом, а не керівником. М.Мур класифікує програми навчання як автономні, які визначаються студентом, та неавтономні, які визначаються викладачем. Автономними вчений вважає програми, у яких вибір мети і методів навчання, а також критеріїв оцінювання залежить від студента. Так само, як і М.Мур, дослідник Б.Голмберг [9] розглядає дистанційне навчання як індивідуальну діяльність студента і стверджує, що одним із завдань дистанційного навчання є допомога студентові у досягненні повної автономії.

Німецький теоретик дистанційного навчання О.Петерс [11] запропонував теорію індустріалізації викладання та навчання. На його думку, традиційні дидактичні категорії непридатні для дидактичного аналізу дистанційних систем тому, що системи дистанційного навчання структуруються інакше, ніж традиційні системи навчання. Він вважав, що економічна і промислова теорія найбільш адекватно відображають структуру дистанційного навчання, та запропонував нову термінологію для його аналізу, порівнюючи дистанційне викладання з промисловим виробництвом товарів, яке включає раціоналізацію, поділ праці, механізацію, лінію збирання, масове виробництво, підготовчу роботу, планування, організацію, наукові методи керування, формалізацію, стандартизацію, функціональні зміни, об'єктивність, концентрацію та централізацію.

У цілому, концептуальні теорії дистанційного навчання характеризуються спрямованістю на студента як активного учасника навчального процесу, який самостійно створює свій навчальний простір, та розглядають викладача і навчальний заклад як інформаційне джерело. Враховуючи той факт, що головними у системі магістерської освіти є учасники навчально-виховного процесу, їхня ініціатива, творча активність, нестандартність мислення, прагнення до вдосконалення й новаторства, що забезпечують її життєздатність і розвиток, дистанційні технології можна успішно впроваджувати для підготовки магістрів. Інтерес до магістерської освіти, що яскраво характеризує внутрішні самодіяльні можливості й активність суб'єктів навчання, свідчить про певні соціальні зрушення. Насправді, магістерська освіта є індивідуальним, специфічно особистісним засобом соціалізації. За її допомогою здійснюється трансформація зовнішньої детермінації в необхідну для реалізації суб'єктивного елемента особистості протилежність – мотиваційно-ціннісну спрямованість, оскільки педагогічною наукою доведено: лише за участі індивідуального елемента відбувається інтеріоризація зовнішніх очікувань, цінностей, зразків поведінки у відповідні цінності, соціогенні потреби, свідомість досягає вищих рівнів засвоєння нових видів і масштабів діяльності, нових форм спілкування у колективі.

Отже, у світовому досвіді дистанційне навчання розглядають як найефективніший засіб забезпечення неперервної освіти, шлях до її демократизації, гуманізації та варіативності. Однак останнім часом більшість дискусій і досліджень, які відбувались у цій галузі на системному рівні, головним чином торкалися теоретичних, методологічних і методичних засад підготовки бакалаврів та спеціалістів за дистанційною формою навчання. Щодо підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”, то за відсутності належної нормативно-методичної бази, досвіду й достатньої інформації вищі навчальні заклади України зіткнулися з низкою питань, що потребують ґрунтовного дослідження на рівні систем очної магістерської освіти та дистанційної зокрема.

Аналіз проблем розвитку магістерської освіти (В.Карпов, О.Микитюк, М.Поляков) показав, що існує поширена думка, за якою магістр – це науковий статус, хоча в окремих джерелах стверджується, що магістр – це академічний ступінь. Результати дослідження проблеми магістерської освіти в Україні та Росії в XIX столітті показали, що ступінь магістра мав досить високий науковий статус, а магістерські дисертації вважалися серйозними науковими працями, у яких було закладено фундаменти цілих наукових напрямів. На сучасному етапі в більшості західноєвропейських країн уже функціонує ступенева система підготовки фахівців відповідно до головних завдань Болонського процесу, який згідно із цільовими та змістовими настановами передбачає поєднання вже існуючих систем вищої освіти відповідно до економічних і політичних реалій європейського континенту, і диплом магістра в більшості зарубіжних країн свідчить про повну вищу освіту або про післядипломну освіту.

В американській системі вищої освіти ступінь магістра посідає проміжне місце між ступенем бакалавра й науковим ступенем доктора наук. Основними вимогами для зарахування на магістерський курс в США є наявність у кандидата ступеня бакалавра наук або мистецтв, стаж і місце роботи, характеристика, письмові рекомендації від одного чи двох попередніх викладачів, складання вступного іспиту. Університетські навчальні програми підготовки магістрів якісно відрізняються від навчальних програм підготовки бакалаврів тим, що передбачають визначений обсяг самостійного дослідження (підготовка дисертації, рефератів, доповідей, експеримент з теми наукового дослідження). Головна мета полягає в наданні студентам можливості розвивати та засвоювати теоретичні принципи й основи фундаментальних дисциплін, які вивчаються з орієнтацією на наукову діяльність. Ступінь магістра надається за умови наявності необхідної кількості залікових балів – кредитів, високого рівня академічної успішності (оцінки не нижче „добре”), складання випускних іспитів з вивчених дисциплін, захисту дисертації. Як стверджує О.Романовський [5], ступінь магістра також надається тим студентам, які успішно завершили половину докторської програми й виконали науково-дослідну роботу, рівнем нижчу за докторську дисертацію.

Дані звіту комісії Карнегі про стан вищої освіти в США свідчать, що лише 30% претендентів зараховують до аспірантури для здобуття ступеня магістра, з них 11% залишають навчання до отримання цього ступеня, лише 19% аспірантів успішно завершують навчання і стають магістрами.

Наявність швидкозростаючого попиту на магістерські ступені серед роботодавців у США – тенденція, що набула значного розповсюдження ще з 90-х років, була передбачена у масштабному дослідженні магістерської освіти в США, проведеному на замовлення Ради магістратур (Council of Graduate Schools) та профінансованому благодійним інвестиційним фондом „Pew Charitable Trusts” на початку 90-х років минулого століття. Американський дослідник К. Конрад та співавтори так і назвали свою книгу за результатами цього дослідження „Тихий успіх: магістерська освіта в США” (*A Silent Success: Master's Education in the United States*) [7]. Результати їх дослідження були досить несподіваними, автори повідомляли, що ступеню магістра викладачі коледжів та університетів зазвичай приписували другорядний статус, у той час як студенти та магістри мали іншу думку щодо цієї проблеми. Взвзявши до уваги обґрунтування самих магістрів щодо свого статусу, К.Конрад зазначає, що магістри досить позитивно оцінювали досвід навчання у магістратурі і в більшості випадків їхній погляд різко відрізнявся від негативних публікацій та песимістичних настроїв самих освітян. К.Конрад дійшов висновку, що магістерська освіта в США була дійсно „тихим успіхом” для магістрів, роботодавців та суспільства в цілому. Це дослідження розвіяло міф про „нижчий клас” магістерської освіти в США в тому випадку, коли вона не знаходила свого продовження в докторській освіті [7].

Американська дослідниця магістерських програм у галузях інженерії, педагогіки, бібліотечної справи, професор Дж.Говорт зауважує, що „у США зростає попит серед роботодавців на фахівців з магістерською підготовкою” [8, с.263–282]. Вважається, що фахівці з докторським ступенем мають занадто вузьку спеціалізацію, сконцентровану на дослідницькій роботі та теоретичних знаннях, які не задовільняють потреб сучасного виробництва, а у фахівців зі ступенем бакалавра – недостатня спеціалізована підготовка.

Разом із попитом на магістрів зростає і кількість магістерських програм – процес, який реагує на розвиток новітніх технологій. Так, за останніми даними Національного центру освітньої статистики США станом на 2005–2006 роки було присвоєно 594 065 ступенів магістра, з них – 17 053 з

комп'ютерних та інформаційних технологій. У 2007–2008 рр. згідно з вищевказаною статистикою, кількість отриманих ступенів магістра зросла до 631 000. Порівняно з 1995–1996 роками кількість магістрів у США зросла у 1,5 рази.

Узагальнюючи результати дослідження американських учених Д. Говорт, К. Конрада, можна констатувати, що магістерська освіта в США розглядається насамперед як компонент неперервної професійної освіти й може бути визначена як окрема система, функцією якої є активна й самостійна діяльність людини, спрямована на розширення професійних знань, задоволення своїх професійних потреб й інтересів, підвищення професійної майстерності. За допомогою магістерської освіти розв'язуються професійні завдання розширення знань, умінь і навичок студентів.

Магістерський ступінь має свої відмінні особливості, зокрема відмінність підходів до формування змісту програм навчання магістрів і аспірантів. Освітньо-професійна програма підготовки магістра відповідної галузі знань включає чотирирічну освітньо-професійну програму бакалаврату за відповідним напрямом освіти й дворічну програму спеціалізованої підготовки. Магістерська підготовка є істотно більш індивідуалізованою й досконалою, порівняно з бакалавратом. На рівні спеціалізованої магістерської підготовки відбувається не лише синтез отриманих раніше знань та їхнє поглиблення, а й надається можливість реалізації індивідуальної освітньої програми, що розкриває творчі здібності особистості та сприяє її професійному зростанню.

Як правило, магістратура відкривається лише в тих навчальних закладах і за тими напрямами, де є наукові школи, здійснюється підготовка аспірантів, а також є доступ до наукової інформації за допомогою сучасних технічних засобів. У світовій освітній практиці (США, Канада, Австралія) магістратура є основною формою підготовки викладача ВНЗ. Ці країни володіють великим теоретичним і практичним досвідом з магістерської підготовки фахівців інформаційних технологій.

За останні тридцять років у зарубіжних системах освіти відбулися істотні структурні зміни, зумовлені науково-технічним прогресом та його зростаючим впливом на всі аспекти життя суспільства. За даними зарубіжних експертів, у майбутньому більшість зайнятого населення буде відчувати потребу, принаймні, у мінімальному рівні вищої освіти, необхідному для виживання людства. Навчання такої маси студентів за денною формою навряд чи витримають бюджети навіть найбільш розвинених країн. Тому не випадково, що за останні десятиріччя число студентів за нетрадиційними технологіями зростає швидше за кількість студентів денних відділень. Світова тенденція переходу до нетрадиційних форм освіти простежується і в зростанні кількості вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку за цими технологіями. У світі за період 1900 – 1960 рр. їх було створено 79, за 1960 – 1970 рр. – 70, за 1970 – 1980 рр. – 187, а лише за 1980 – 1995 рр. – 700 [3].

Водночас із зростанням потреб у неперервній освіті посилюються тенденції до створення інтернаціональних освітніх структур різноманітного призначення. Відбувається розвиток процесу інтернаціоналізації освіти не лише за змістом, а й за методиками навчання та організаційними формами.

У багатьох дослідженнях зарубіжних і українських авторів підкреслюється зростаюча роль технологій і засобів дистанційного навчання як основного напрямку розвитку інноваційних освітніх технологій. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не лише знань і технологій, проте й капіталу, інструментом боротьби за ринок, розв'язання геополітичних завдань. При цьому дистанційні технології, що базуються на сучасних інформаційно-комп'ютерних досягненнях, відіграватимуть провідну роль. На сучасному етапі у світі нагромаджено значний досвід реалізації систем дистанційного навчання, що використовують комп'ютерні мережі, системи безпосереднього телевізійного мовлення, телекомунікаційні технології.

Протягом останніх десятиріч дистанційне навчання стало одним із найважливіших елементів системи вищої освіти розвинених країн, а за останнє десятиріччя – країн, що розвиваються, в тому числі України. З одного боку, це зумовлено бурхливим розвитком інформаційних технологій, а з іншого – політикою урядів цих країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити максимально доступною для всіх верств населення освіту будь-якого рівня.

Висновки... Отже, за останні тридцять років у системах освіти розвинутих країн відбулися суттєві зміни, зумовлені розвитком науково-технічного прогресу та його впливом на всі сфери суспільства. В Україні також здійснюються інтенсивні пошуки нових форм навчання, спрямованих на швидку адаптацію до міжнародних стандартів і вимог. Практична реалізація ідей, принципів та моделей відкритої освіти та неперервного навчання можлива за умови широкого впровадження в освіту технологій дистанційного навчання. Поряд із глобальним зростанням попиту на вищу та неперервну освіту посилюються тенденції до застосування технологій дистанційного навчання у світових системах відкритої освіти. Дистанційне навчання у ВНЗ не є різновидом або удосконаленим варіантом заочного, це – нова, самостійна, прогресивна форма навчання, яка володіє більшими потенційними можливостями для підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та магістрів зокрема.

Перспективи подальших розвідок... До подальших напрямів досліджень вважаємо за доцільне віднести вивчення особливостей професійної підготовки магістрів у системах освіти інших країн (Німеччини, Великої Британії, Франції тощо).

Список використаних джерел та літератури:

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Тартур. – М. : Высшая школа, 1989. – 141 с.
2. Колин К. К. Глобальные проблемы информатизации общества: информационное неравенство / К. К. Колин // Вестник высшей школы – 2000. – № 6. – С. 27–30.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : умови застосування : дистанційний курс : навч. посіб. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко ; [за ред. В. М. Кухаренка]. – 2-е вид. – Харків : НТУ „ХПІ” : Торсінг, 2001. – 320 с.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
5. Романовський О. О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / Олександр Олексійович Романовський. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 78 с.
6. Шуневич Б. Періоди розвитку дистанційного навчання : [чотири класифікації моделей розв. дистанц. навчання] / Б. Шуневич // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2003. – № 4. – С. 191–200.
7. Conrad C. A Silent Success. Master's Education in the United States / Conrad C., Haworth J., Millar S. – Baltimore ; London : the Johns Hopkins University Press, 1993. – 342 p.
8. Haworth J. G. Master's education in the United States : A contemporary portrait / Haworth J. G., Conrad C. F. // Graduate education in the United States / P. M. Nerad, R. June, D. S. Miller (Eds.). – New York : Garland, 1993. – Vol. 2. – P. 263–282.
9. Holmberg B. Guided Didactic Conversation in Distance Education / B. Holmberg // Distance Education : International Perspective / D. Seward (Eds.). – London UK. : Groom Helm, 1983. – P. 114–122.
10. Moore M. G. Distance Education : A Systems View / M. G. Moore, G. Kearsley. – Belmont CA : Wadsworth Publishers, 2005. – P. 146–151.
11. Peters O. Distance education in a postindustrial society / Otto Peters // Theoretical principles of distance education / D. Keegan (Ed.). – London : Routledge, 1993. – P. 39–58.
12. Wedemeyer C. A. Learning at the Backdoor: reflections on non-traditional learning in the lifespan / Charles A. Wedemeyer. – Madison WI : University of Wisconsin Press, 1981. – 286 p.

Аннотация

Р.В.Шаран

Дистанционное обучение магистров в контексте непрерывного образования

В статье исследуется проблема дистанционного обучения магистров в контексте непрерывного образования. Дана характеристика влияния стремительного технологического развития, динамических интеграционных социально-экономических процессов на существующие традиционные системы образования. Проанализированы концептуальные теории дистанционного обучения. Обоснована возможность реализации принципов и моделей открытого образования и непрерывного обучения для магистров при условии широкого внедрения в систему образования технологий дистанционного обучения.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, магистерское образование, непрерывное образование, система образования.*

Summary

R.V.Sharan

Distance Teaching of Masters in the Context of Life-long Education

The problem of distance teaching of Masters in the context of life-long education is researched in the article. There has been characterized the influence of rapid technological development, dynamic integration social and economic processes on the existing traditional educational systems. There have been analyzed conceptual theories of distance education. There has been substantiated the possibility of realizing principles and models of open teaching for Masters on condition of wide-scale implementation of distance education techniques into educational system.

Key words: *distance education, distance educational techniques, Masters' education, life-long education, educational system.*

Дата надходження статті: „21” лютого 2012 р.

Э.Р.ШИХБАДИНОВА,

соискатель;

Э.Р.ЗАРЕДИНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент

(г.Симферополь, АР Крым)

Научно-теоретические основы формирования социальной активности студентов

В статье раскрывается проблема формирования социальной активности студентов, на этой основе осуществлен анализ понятий „активность”, „социальная активность”, „социальная активность студентов”. Раскрыты сущностные характеристики социальной активности и разработана компетентностная модель социальной активности студента.

Ключевые слова: активность, социальная активность, социальная активность студента, компетентность, учебно-профессиональная деятельность.

Постановка проблемы в общем виде... Проблема формирования социальной активности личности всегда находилась в центре внимания исследователей. Она по-разному определялась и решалась в различные периоды развития общества. Многие ученые обращали внимание на социальную природу человека и на то, что социальные мотивы являются одной из движущих сил развития. Социальные ценности и стремление к их реализации – одно из самых важных направлений проявления человеческой активности.

На каждом возрастном этапе активность имеет тенденцию к возрастанию в соответствии с объемом социальных обязанностей и того опыта, который приобретает учащийся. В этих условиях социальная активность становится важнейшей предпосылкой в развитии общественных функций личности, ее успешной адаптации к общественной жизни с учетом тенденций прогресса общества. Таким образом, социальная активность выступает как побудитель к деятельности (актуальная потребность), как свойство личности на определенном этапе ее развития, как результат социально ценной деятельности.

Анализ исследований и публикаций... В истории отечественной науки и школы накоплен значительный опыт решения этого вопроса, учет и творческое использование которого необходим в современной педагогической действительности. Деятельная природа социальной активности личности, характер которой определяется общественными целями деятельности, исследована философами Е.А.Ануфриевым, Л.М.Архангельским, Г.С.Арефьевой, Т.П.Богдановой, В.Т.Ефимовым, С.М.Косолаповым, Г.Л.Смирновым. Социальную активность как меру социальной дееспособности личности ученые рассматривают через призму отношений человека к труду, обществу, общественно-политической деятельности и деятельности в духовной-нравственной сфере.

Социальная активность во взаимосвязи с психическим и возрастным развитием личности глубоко изучена П.П.Блонским, Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, А.В.Петровским.

В педагогических исследованиях П.Р.Атутова, О.С.Богдановой, Ю.К.Васильева, В.С.Ильина, В.И.Журавлева, А.В.Зосимовского, В.М.Корогова, Э.И.Монозона, Г.Н.Филонова и других придается большое значение выявлению условий, способствующих проявлению социальной активности личности школьников.

Различным аспектам воспитания социальной активности учащейся молодежи посвящены исследования педагогов В.Н.Максимовой, В.Е.Радионова, И.Д.Филипповой, Г.И.Щукиной (в учебном процессе), П.П.Остапенко, В.И.Петровой, Е.И.Тенева, Г.Г.Филипповой, Н.П.Шаровой (в труде), Е.П.Белозерцева, Л.В.Вохминой, Б.З.Вульфо, С.В.Дармодехина, Л.С.Захаровой, Э.Л.Камалдиновой, Т.Т.Кудриной, В.В.Лебединского, Т.И.Муратова, Л.В.Соколовой, З.А.Ходоровской, С.Е.Хозе, М.М.Яценко (в общественно-политической деятельности), А.В.Зосимовского, Т.В.Кузиной, И.В.Павлова, Ю.П.Сокольников, (в общественно полезной деятельности), Д.Б.Кабалевского, Б.М.Пеменского, Е.С.Туренской (в художественно-творческой деятельности), О.С.Газмана, Л.М.Иванова, Т.Е.Конниковой, Э.В.Паничевой, С.А.Шмакова (в игровой деятельности), в которых конкретный вид деятельности определяет весь процесс формирования личности.

Формирование целей статьи... Цель статьи: изучить социальную активность студентов.

Изложение основного материала... Термин „социальная активность” в условиях становления постнеклассической научной картины мира прочно вошел в систему понятий целого ряда социально-гуманитарных наук – социологии, психологии, политологии, экономики, педагогики. Несмотря на его широкое распространение, он трактуется весьма противоречиво. Для определения сущности понятия „социальная активность студента”, того постоянного, что сохраняется в явлении при разных его вариациях, рассмотрим парадигмальную цепочку „активность – социальная активность – социальная активность студента”.

Термин „активність” має різні трактовки і розглядається: як „імманентне свойство матерії, обумовлювальне рух і знаходяще в ньому своє проявлення” [8, с.11], „совокупність змін і дій предмета, детермінувана в основному їм самим” [3, с.55].

Аналіз даних визначень дозволяє виділити дві суттєві характеристики активності: *самодвиження*, характеризується внутрішньою детермінацією, і *взаємодія з оточуючим середовищем* – і на цій основі розглядати активність як імманентне свойство матерії, обумовлювальне і проявляюче в самодвиженні при взаємодії з зовнішнім середовищем.

Соціальна активність – тип активності. В.І.Крем'янський, слідуючи класифікації форм руху, виділяє наступні типи активності: фізичну, хімічну, біологічну, соціальну (а в ній психічну). Він зауважує, що підвищення рівня організації матерії пов'язано з вітанням активності [4, с.54]. Соціальна активність відповідає вищій ступеню організації матерії – соціальній, де діють наділені свідомістю люди, вбираючи в себе основні властивості передшляхуючих ступенів розвитку (спроможність стихійно впливати на середовище, змінювати її і змінюватися в ході цього взаємодія); дана активність змінює свої властивості (вибірковість поведінки, произвольність або цілеспрямованість, надситуативність, цілеспрямоване змінювання оточуючого середовища).

Сутність активності людини А.І.Крупнов визначає як „забезпечення неперервного взаємодія суб'єкта з світом” [5, с.28]. Людина, взаємодіяючи з соціальним середовищем, спрямована на оволодіння цим середовищем, реалізацію усвідомлюваного їм потрібного майбутнього, самореалізацію, виявлення і проявлення закладеного в самому суб'єкті потенціалу, самотрансценденцію (вихід за межі свого „я”, перетворення оточуючого середовища). Досягаючи як суб'єкт соціальної активності соціальної зрілості, людина „трансцендує своє поведіння, виводить його за межі суто особистих прагнень в реальний соціум”, порівнює і узгоджує свої цінності, цілі, життєві значення з цінностями і цілями розвитку суспільства і цивілізації [9, с.215].

Суттєві характеристики соціальної активності:

– самодетермінованість (проявлення самодвиження особливого якості), джерело соціальної активності потреби особистості, внутрішнє, усвідомлене підбудиження, обумовлене сформованим образом „потребного майбутнього”, значимого для особистості;

– включеність в соціальне взаємодія (соціальна активність є результатом усвідомлення особистістю зв'язу з соціумом і конструювання способу взаємодія з ним, дозволяючого розкрити свій потенціал; вона проявляється в особливій формі – соціальній продуктивній діяльності, спілкуванні, пізнанні);

– просоціальність (спрямованість на перетворення носія активності і соціуму в соціально позитивному напрямку на благо суспільства і особистості, слідуючи соціальним нормам, законам і моральним ідеалам).

Соціальна активність є самодетерміноване взаємодія особистості з соціальним середовищем, спрямоване на позитивне перетворення себе і середовища в узгодженні і слідуванні інтересам особистості і суспільства.

Ми розглядаємо соціальну активність як інтегральне поняття, яке може проявлятися і як підбудиження до діяльності, і як стійке властивість особистості, її характерологічна ознака.

Як актуальна потреба соціальна активність реалізується в певній системі цільових установок, мотивів, визначаючих інтереси особистості, її включення в діяльність на задоволення виниклої потреби; як перетворювальна спроможність соціальна активність реалізується в узгоджених соціальних знаннях і навичках [6, с.28].

Соціальна активність є загальною властивістю особистості і по-різному проявляється в різних видах діяльності індивіда: пізнавальною, суспільною, трудовою і т.д. Проявлення її залежить в основному від двох причин: об'єктивних (рівень і характер розвитку даного виду діяльності, потреба суспільства в цьому виді діяльності і др.) і суб'єктивних (передшляхуючий досвід людини, загальні і спеціальні спроможності, потреби особистості, ступінь усвідомленості її особистою і суспільною необхідності даного виду діяльності і др.).

Содержательною основою проявлення соціальної активності особистості є соціальна роль, яка виконується в певній суспільно схвалюваній функції, відповідній прийнятним нормам і способам поведінки людини в залежності від його статусу або позиції в суспільстві, місця в системі міжособистісних відносин. Соціальні ролі, основне зміст яких складає усвоєння соціальних норм, визначають бажану форму поведінки і відносин, які в свою чергу провокують відповідні види суспільно приймаваної активності.

Таким чином, соціальна активність як властивість особистості формується в процесі соціалізації і виконує одну з важливих її ознак. При її вивченні необхідно спиратися на ті риси особистості, які знаходять своє проявлення в діях і поступках, маючих

социальное значение, так как социальная активность – это не всякая деятельность личности, а только та, которая имеет общественное значение и реализуется в социальных фактах.

Социальная активность есть самодетерминированное взаимодействие личности с социальной средой, направленное на позитивное преобразование себя и среды в согласовании и следовании интересам личности и общества.

Конкретизируем понятие „социальная активность” в отношении возрастной группы – студенчество, опираясь на следующие положения:

– активность обладает динамичностью, способностью развертывания; как отмечает В.Л.Хайкин, в отличие от всего живого, человек не только адаптируется в своих возможностях, но и все время *развертывает само социальное содержание активности* [11, с. 286];

– личность, согласно выделенной Н.Ф.Третьяковым закономерности, осуществляет переблокировку социальной активности, находит все новые сферы и формы приложения своих сил, блокируя отдельные звенья активности, с целью усиления тех участков, где потребность в мере социальной активности более актуальна [10, с.13].

Следовательно, важно определить, в чем проявляется динамика социальной активности студентов, в каких сферах она преимущественно проявляется. Полагаем, что развитие социальной активности личности осуществляется прежде всего в ведущей деятельности конкретного возрастного периода, с которой связано появление важнейших психических и социальных новообразований личности, в русле которой развиваются другие виды деятельности. Общей для студентов является социальная ситуация – получение профессионального образования в процессе обучения в высшем учебном заведении, ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Учебно-профессиональная деятельность – специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого как субъекта с целью развития, формирования его личности как профессионала; с одной стороны, это вид познания, с другой – вид освоения практической профессиональной деятельности, осуществляется на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта.

Динамика социальной активности студентов проявляется в освоении ими позиции субъекта социальной активности в учебно-профессиональной деятельности в процессе самоопределения пути самореализации и дальнейшего саморазвития на основе согласования личных и социальных приоритетов, осуществления социальных проб. Поскольку субъект – это тот, кто способен авторизовать деятельность, включиться в ее проектирование и построение как целого, задать свое видение ее образа и образца, освоение позиции субъекта активности в учебно-профессиональной деятельности есть переход к авторству в ее внутреннем конструировании и внешней реализации во взаимодействии с образовательной средой, содержательно сопровождающийся освоением и самостоятельной реализацией совокупности функций проявления социальной активности.

Взяв за основу модель действий специалиста, разработанную А.А.Вербицким, включающую компоненты: анализ ситуации; постановка задачи (как результат его собственной активности, лично значимой), решение задачи (или организация решения с помощью других людей), доказательство истинности решения, выделяем функции социальной активности студента: понимание проблемы, ее осмысление и принятие (*функция ориентации*), формулировка основных целей, постановка задач, выбор средств и способов ее решения (*функция целеполагания и планирования*), реализация действий по выполнению плана (*функция организации*), оценка полученных результатов (*функция оценки*) [2, с.54].

Освоение студентом данных функций в образовательном процессе в результате взаимодействия с образовательной средой обеспечивает становление его субъектности. Нам близка позиция, высказанная Н.И.Бычковой, рассматривающей социальную компетентность как готовность к выполнению основных социальных функций в изменяющихся условиях жизнедеятельности человека как специалиста и гражданина [1, с.220]. В соответствии с данной позицией социальная активность студента как компетентность может быть представлена как совокупность освоенных студентом компетенций, обеспечивающих его готовность взаимодействовать с социальной средой.

Опираясь на представленную исследователями В.В.Краевским, М.С.Малюткиной, А.В.Хуторским структуру компетенции как единства трех составляющих – когнитивной (владение знаниями), операциональной (сформированность способов деятельности) и аксиологической (освоение ценностей), рассматриваем компетенции, составляющие социальную активность будущего специалиста, как совокупность трех компонентов – знаний, умений (в том числе опыта) и отношений во взаимосвязи, обеспечивающих владение способностью и готовность студента к реализации функций социальной активности, при этом каждая из компетенций социальной активности представляет интеграцию сущностных характеристик социальной активности: самодетерминированности, включенности в деятельность и социальное взаимодействие, просоциальности.

Компетентностная модель социальной активности студента включает четыре основные компетенции: способность определять собственные приоритеты в учебно-профессиональной

деятельности с учетом социальных норм и ценностей; способность ставить цели учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающие реализацию субъектно и социально значимых приоритетов; готовность к самоуправлению в реализации цели учебно-профессиональной деятельности социально приемлемыми способами во взаимодействии, сотрудничестве с другими субъектами; готовность к рефлексии результатов проявления социальной активности, с позиции ее соответствия цели и ценностям личности и социума (табл. 1).

Таблица 1

Компетентностная модель социальной активности студента

Компетенции	Компоненты компетенции		
	Знания	Умения, опыт	Ценности, отношения
1. Владение способностью определять собственные приоритеты в учебно-проф. деятельности с учетом социальных норм и ценностей	Знания о социальных ценностях, нормах взаимодействия (в разных социальных сферах, в т. ч. профессиональной), о человеке, о себе, своих способностях, возможностях, склонностях	Умение сопоставлять социальные ценности и интересы с личными, осуществлять иерархизацию ценностей, мотивов, согласовывать личные приоритеты с социальными	Осознание социальных ценностей, системы субъектных ценностей на основе согласования собственных и социальных приоритетов. Осознание социальной ответственности
2. Владение способностью ставить цели, обеспечивающие реализацию субъектно и социально значимых приоритетов	Знания о целеполагании, целях других субъектов социального взаимодействия, социальных потребностях. Знание способов использования знания	Умение сформулировать цель, построить иерархию целей, обеспечивающих самореализацию. Умение согласовать субъектные цели с социальными	Осознание ценности целеполагания. Принятие ценности социальных целей и целей других субъектов. Заинтересованность в решении социальных проблем
3. Готовность к самоуправлению реализацией цели социально приемлемыми способами во взаимодействии с другими субъектами	Знание о способах целеосуществления в определенной деятельности, и способах получения недостающего знания, знание норм и способов взаимодействия субъектов конкретной социальной среды	Самоорганизация. Умение сотрудничать, работать в команде. Умение выражать и понимать разные точки зрения. Умение реализовать инициативу, действовать социально ответственно	Положительная мотивация к взаимодействию, самоуважение, уважение к окружающим, эмпатия, солидарность, поддержка общественного разнообразия
4. Готовность к рефлексии результатов проявления социальной активности, ее соответствия цели и ценностям личности и социума	Знания о критериях и способах оценки процесса и результата деятельности	Умение осуществлять анализ собственной и групповой деятельности, воспринимать оценку, данную другими субъектами, сопоставлять ее с собственной и конструктивно определять дальнейшие действия	Осознание критериев оценки, соответствующих ценностям самого субъекта, ценностям социальной группы. Критическое отношение к собственным оценкам и оценкам других субъектов социального взаимодействия

[12, с.70].

Сущностными характеристиками социальной активности выступают самодетерминированность, включенность во взаимодействие и просоциальность.

Выводы... Таким образом, социальная активность студента – сложное состояние и одновременно интеграционное свойство обучающегося в высшем учебном заведении осуществлять осознанное, детерминированное преимущественно им самим взаимодействие с социальной средой по

преобразованию себя и среды на пользу общества и самого субъекта посредством учебно-профессиональной деятельности, следуя социальным и нравственным нормам. Динамика социальной активности студентов проявляется в освоении ими позиции субъекта социальной активности в учебно-профессиональной деятельности, содержательно сопровождающейся освоением компетенций социальной активности.

Список использованных источников:

1. Бычкова Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования / Н. И. Бычкова. – Пятигорск : Прайс, 2006. – 320 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Академия, 1991. – 268 с.
3. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко. – Ростов н/Д. : Премия, 1999. – 210 с.
4. Кремянский В. И. К анализу понятия активность материальных систем / В. И. Кремянский // Вопросы философии. – 1969. – № 10. – С. 54–63.
5. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–32.
6. Мальковская Т. Н. Социальная активность / Т. Н. Мальковская. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2003. – 253 с.
8. Нестерова Н. Б. Общественно-политическая активность трудящихся: проблемы методологии, методики и техники социологического исследования / Н. Б. Нестерова. – Свердловск : Союз, 1970. – 120 с.
9. Сухобская Г. С. Социальная и социально-психологическая зрелость: основы идентификации личности в образовательном процессе / Г. С. Сухобская // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 215–218.
10. Третьяков Н. Ф. Социальная активность личности / Н. Ф. Третьяков. – М. : Педагогика, 2001. – 230 с.
11. Хайкин В. Л. Активность (характеристика и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Академия, 2000. – 348 с.
12. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.М. Харланова. – Челябинск, 2002. – 180 с.

Анотація

Е.Р.Шихбадінова, Е.Р.Заредінова

Науково-теоретичні основи формування соціальної активності студентів

У статті йдеться про проблеми формування соціальної активності студентів, на цій основі було проведено аналіз таких понять як „активність”, „соціальна активність”, „соціальна активність студентів”. Розкриті сутності соціальної активності й розроблена компетентна модель соціальної активності студента.

Ключові слова: активність, соціальна активність, соціальна активність студента, компетентність, науково-професійна діяльність.

Summary

E.R.Shikhbadinova, E.R.Zaredinova

Scientific and Theoretical Principles of Forming Social Activity of Students

The article is dedicated to the problem of forming social activity of students. The analysis of such notions as „Activity”, „Social Activity”, „Social Activity Of Students” is done. To learn the social activity of students. The essence of social activity is revealed and competent pattern of social activity of students is elaborated.

Key words: activity, social activity, social activity of students, competence, scientific and professional activities.
Дата надходження статті: „27” березня 2012 р.

УДК 378.147-056.13

В.О.ШИШЕНКО,
аспірант
(м.Харків)

Самооцінка як педагогічна умова формування позитивної мотивації до навчання у дітей молодшого шкільного віку

Автор у статті визначив значущість складових самооцінки особистості, пов'язаної з навчальною діяльністю, де підліток намагається самоствердитись. Наголошено, що невдачі викликають у підлітка переживання, примушують переглянути свої можливості, здібності, знизити рівень вимогливості або розпочати роботу із самовдосконалення. Адекватна самооцінка підлітка формується за сприятливих зовнішніх умов: вимогливості, справедливого ставлення та доброзичливості до підлітка в родині, об'єктивній педагогічній оцінці якостей особистості, результатів навчальної діяльності підлітка, адекватної громадської думки.

Ключові слова: самооцінка, навчальна мотивація, школа, родина, громадська думка.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасний вищий педагогічний навчальний заклад зорієнтований на розв'язання важливих завдань підготовки вчителя нового типу. Одним із таких завдань є становлення особистісної та професійної культури педагога як способу його життєдіяльності,

для реалізації індивідуальних творчих сил в педагогічній діяльності (В.Сластьонін). Формування професійно-педагогічної культури вчителя, спрямованої на вироблення в учнівській молоді адекватної самооцінки, набуває не тільки професійного, але й соціального, культурологічного значення.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що дослідженню проблеми удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя приділяється належна увага. Зокрема теоретичним і методичним аспектам підготовки вчителя присвячено праці О.Абдуліної, С.Архангельського, Ю.Бабанського, Л.Березівської, М.Бурди, В.Галузинського, В.Гриньової, М.Євтуха, О.Коваленко, П.Кравчука, Н.Кузьміної, В.Мадзігона, В.Максимова, О.Мороза, О.Пехоти, Н.Ничкало, Н.Седової, В.Сластьоніна, Л.Хомич та ін. Реалізацію особистісно орієнтованого підходу в професійній педагогічній освіті розкривали науковці І.Бех, В.Давидов, І.Зязюн, В.Лозова, С.Подмазін та ін. Визначення організаційних засад активізації навчального процесу у педагогічному навчальному закладі розглядали предметом дослідження П.Гальперін, В.Серіков, В.Сластьонін, Н.Тализіна, І.Якиманська та ін. Підготовці вчителя початкових класів до роботи з молодшими школярами присвятили увагу вчені Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, О.Біда, В.Давидов, Д.Ельконін, В.Ковальов, О.Савченко.

Однак реалії педагогічної і шкільної практики доводять, що до цього часу в освіті не вирішена проблема вироблення у майбутніх учителів досвіду позитивної самооцінки як педагогічної умови формування позитивної мотивації до навчання у дітей молодшого шкільного віку.

Формування цілей статті... Тому метою цієї статті є розкриття ролі самооцінки в процесі формування позитивної навчальної мотивації, визначення вимог, які забезпечують процесуальний аспект самооцінки педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу... Потреба в самоосвіті, в духовній самостійності, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студентів. Це складові гуманітарної культури, яка формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів, і є однією із складових загальної культури майбутніх фахівців. Висока цілісна культура створюється загальним устроєм суспільного життя. При цьому освіта і виховання слугують підґрунтям, яке формує тенденції гуманізації суспільства, його основні якісні характеристики, рівень цивілізованості людських відносин.

Серед основних завдань, які стоять перед школою і кожним учителем, суттєвим є завдання формування в учнів позитивної стійкої мотивації, яка збуджує їх до активної систематичної навчально-пізнавальної діяльності. Мотивація обумовлює особливості поведінки і діяльності особистості. Сучасні психологи і педагоги (Л.Божович, С.Занюк, С.Канюк, А.Маркова, М.Матюхіна, Д.Ельконін, П.Якобсон) одностайні в тому, що якість виконання педагогічної діяльності та її результат залежать від спонукань учнів, що тільки позитивна навчальна мотивація викликає цілеспрямовану активність, передбачає вибір засобів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності для досягнення освітніх цілей [3]. В той же час, науковцями і педагогами-практиками розуміється складність проблеми формування позитивної навчальної мотивації як системи неоднорідних збудників різного рівня, які включають у себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності та ін.

Загальновизнано, що молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учіння, які необхідно використовувати, щоб уникнути „мотиваційного вакууму” під час переходу в загальну середню ланку. У цьому віці, як підкреслює С.Канюк, головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися: „Молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння, від якого багато в чому залежить її [дитини] доля протягом усього шкільного часу” [3, с.68].

Х.Хекхаузен, підкреслюючи, що навчальна діяльність школяра завжди є спільною з учителем, з батьками, з однокласниками, стверджує, що учень „використовує передані йому вчителем суспільно вироблені способи навчальних дій, співвідносить свої завдання, свої дії та оцінки зі способами роботи, оцінками інших, тобто навчальна діяльність завжди пронизана соціальними взаємодіями, спілкуванням учня з іншими людьми” [5, с.8]. У цій взаємодії вирішальне значення має самооцінка.

Як зазначається в науковій літературі, традиційна дидактика недооцінює самооцінку особистості, педоцентристська її переоцінює, а сучасна система навчання спирається на активність особистості за керівної ролі викладача, вважаючи, що активності й свідомості в учінні можна досягти, якщо спиратися на інтереси учнів і водночас формувати мотиви учіння, серед яких на першому місці – пізнавальні інтереси; включати учнів у розв’язання проблемних ситуацій, у проблемне навчання, в процес пошуку й розв’язання наукових практичних проблем; використовувати активні методи навчання, дидактичні ігри, дискусії [1].

Сучасні науковці А.Алексюк, О.Глузман, В.Сластьонін визначають пріоритет громадсько-державної, соціально-ціннісної моделі вищої педагогічної освіти, в якій створюються умови для особистісно-професійного зростання студентів і викладачів як суб’єктів пізнання, спілкування, педагогічної творчості [4]. Гуманізація й гуманітаризація педагогічної освіти передбачає визнання самоцінності особистості студента, повагу людської гідності, створення умов для активної соціалізації, розвитку творчих можливостей, інтелектуальної свободи для становлення високого рівня духовності і,

безперечно, досягнення системного характеру світоглядної підготовки майбутніх спеціалістів (єдність соціально-морального, загальнокультурного і професійного розвитку майбутнього вчителя). Усе це, безперечно, сприяє формуванню високої самооцінки особистості.

Зв'язок і взаємопроникнення теоретично-педагогічної підготовки, наукових досліджень реалій загальноосвітніх закладів, синтезування й міждисциплінарний підхід у визначенні змістовного, процесуального й методичного компонентів навчально-виховного процесу, здійснення неперервної профорієнтаційної роботи, реалізацію індивідуально-творчого підходу до навчання студентів, задоволення соціального замовлення щодо підготовки вчителів різних кваліфікацій і спеціальностей, спеціалізацій, профілів, необхідних для існуючих закладів в регіоні, в цілому у країні – усе це спрямоване на розв'язання проблем формування у майбутніх фахівців адекватної і водночас – високої самооцінки майбутніх фахівців в освітній галузі.

Оцінка зазвичай виконує дидактичну і виховну мету у тому разі, якщо додає людині упевненості у своїх силах, свідчить навіть про невеликі досягнення в навчальній діяльності й задоволенні пізнавальних потреб, налаштовує на нову пізнавальну активність. Вкрай важливо забезпечити сприятливе середовище для вироблення позитивної самооцінки особистості у навчальному процесі. Зокрема: доброзичливі, відкриті, емоційно-насичені відносини учасників педагогічного процесу, спрямовані на формування й заохочення відчуття себе й іншої особистості, потреби в самоствердженні, самоактуалізації. Педагогу необхідно виявляти емоційне багатство та розмаїтість своєї особистості: вираження свого ставлення (але не оцінки) до творів мистецтва, до вчинків людей, до власної професійної діяльності, готовність бути емоційно відкритим самому і приймати емоційність своїх учнів.

Шкільна і університетська освітня практика це підтверджує, що найбільше до самооцінки спонукають ситуації, коли особистість повинна обстоювати власну думку; брати участь у дискусіях, обговореннях; ставити запитання своїм товаришам і викладачам; рецензувати відповіді іншої людини; оцінювати відповіді та письмові роботи товаришів; пояснювати слабшим незрозуміле; самостійно обирати посильні завдання; знаходити різні варіанти розв'язання пізнавальної проблеми; створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; розв'язувати пізнавальні завдання через комплексне застосування відомих їм способів розв'язання.

Рефлексивно-оцінний етап педагогічного процесу пов'язаний з аналізом особистістю опрацьованого дидактичного матеріалу, із зіставленням досягнутого з поставленим завданням, а також з зовнішньою оцінкою виконаного. Учені Г.Абрамова, І.Дичківська, А.Маркова стверджують, що сформованість особистості як суб'єкта навчальної діяльності (а це основне й кінцеве її завдання означає вміння людини „аналізувати цю діяльність, виділяти в ній складові компоненти, оцінювати їх з позицій суспільно вироблених критеріїв, еталонів і перетворювати їх” [2, с.25], тобто „розгляд власних дій школяра, що зветься рефлексією, істотна умова їх побудови та зміни” [1]. Цей етап має бути своєрідним „підкріпленням” навчальній мотивації, що сприяє формуванню її усталеності [5, с.263].

Отже, мотиваційна сила самого процесу учіння повинна підтримуватися рефлексією. Формуванню позитивної навчальної мотивації сприяє особистісна і інтелектуальна рефлексія. Оскільки ці групи безпосередньо впливають на вироблення навичок і досвіду самооцінки учасника навчального процесу. Особистісна рефлексія приєє самоспостереженню і самоаналізу особистістю власних якостей, поведінкових характеристик, ставлення до інших.

Серед бар'єрів, які перешкоджають виробленню адекватної самооцінки, негативно впливають на формування навчальної мотивації, варто виділити наступні: відсутність можливості оцінної діяльності (коли в навчальному середовищі превалює авторитарний стиль взаємодії); залежність самооцінки від соціальних параметрів (страх пізнавати і приймати людиною себе такою, як є; прагнення людини відповідати соціальним стандартам і сталим соціальним стереотипам). До цього часу невирішеним залишилося питання емоційного забарвлення самооцінки.

Для того, щоб самооцінка стала умовою формування позитивної навчальної мотивації, у педагогічному процесі доцільно дотримуватися таких вимог: будь-яка оцінна, самооцінна діяльність у першу чергу має виконувати стимулюючу функцію, розкривати найближчу перспективу вдосконалення і розвитку особистості; самооцінка має супроводжуватися вимогою відповідальності (що передбачає систематичний контроль виконуваних зобов'язань, облік успішності, розробку карти особистісного розвитку, дидактичного портфоліо тощо) [4, с.24]; для вироблення сталих навичок самооцінної діяльності необхідно забезпечити розвиток пізнавальної інтуїції, логіки засобами заохочення, стимулювання творчих дій. Установлено, що важливе значення у формуванні самооцінки людини відіграє віра людини у свої сили. Для цього у навчальному процесі педагогові слід опиратися на позитивний емоційний фон ділового спілкування. Педагог також має забезпечити можливість самостійної роботи: вибору цілей, завдань і дидактичних засобів їх досягнення. Важливою вимогою у процесі вироблення самооцінки як умови формування позитивної навчальної мотивації є поступовий

відхід від колективних форм оцінювання, орієнтації у виборі засобів заохочення і покарання на думку більшості.

Також педагог має усіляко заохочувати учнів бути самим собою, спонукати кожного дослухатися до свого внутрішнього „Я” і діяти відповідно до його „порад”. Для цього на всіх етапах навчання педагог має не лише декларувати свою повагу до особистості кожного учня, але й реально відчувати, переживати цінність і неповторність кожної особистості.

Висновки... Отже, проведене дослідження свідчить про значну роль самооцінки як умови формування позитивної навчальної мотивації. Установлено, що самооцінка особистості в педагогічному процесі залежить від фактичної реалізації основоположних засад особистісно орієнтованої педагогіки. Формуванню позитивної навчальної мотивації сприяє розвиток складників самооцінки – особистісна і інтелектуальна рефлексія.

Дана стаття не вичерпує усіх аспектів обраної проблеми. Подальшого ретельного аналізу і наукового обґрунтування потребують питання вироблення в учнівській і студентській молоді навичок самооцінної діяльності, способів органічної взаємодії батьків і педагогів у формуванні відповідних компетенцій в дітей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Канюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Канюк. – К. : Либідь, 2002. – С. 238–248.
4. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП „Магистр”, 1995. – 224 с.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

Аннотация

В.А.Шищенко

Самооценка как педагогическое условие формирования позитивной мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста

Автор в статье определил составляющие самооценки личности в связи с учебной деятельностью, в которой подросток самоутверждается. Указано, что неудачи вызывают у подростка переживания, заставляют пересмотреть свои возможности, способности, понизить уровень требовательности или начать работу по самосовершенствованию.

Адекватная самооценка подростка формируется при благоприятных внешних условиях: требовательности, справедливого отношения и доброжелательности к подростку в семье, объективной педагогической оценки качеств личности, результатов учебной деятельности подростка, адекватной общественной мысли.

Ключевые слова: самооценка, учебная мотивация, школа, семья, общественная мысль.

Summary

V.O.Shyshenko

Self-esteem as a Pedagogical Condition of Forming Positive Learning Motivation among Primary School Age Children

The author of the article identified the components of a person self-identity in connection with educational activity in which the teenager is asserting itself. It is indicated that failures cause the adolescent experience, force to reconsider own capabilities, skills, to reduce the level of rigor or to start work on self-improvement.

Adequate teenagers' self-esteem is formed under favorable external conditions: rigor, fairness and friendliness to the teenager in the family, an objective teachers' evaluation of personality traits and the results of educational activities, adequate social thought.

Key words: self-esteem, academic motivation, school, family, social thought.

Дата надходження статті: „23” листопада 2011 р.

Загальнокультурна компетентність у контексті реалізації компетентнісного підходу

У статті проаналізовано поняття „загальнокультурна компетентність”, висвітлено питання, що стосуються формування її у підростаючого покоління в контексті реалізації компетентнісного підходу, показано, як акцентується увага в державних документах щодо необхідності та значення формування загальнокультурної компетентності як необхідної умови виховання висококультурної, компетентної особистості.

Ключові слова: ключові компетентності, загальнокультурна компетентність, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток нової особистісно зорієнтованої парадигми освіти, у якій основним ресурсом стає мобільна й висококваліфікована людина, вимагає досягнення нової якості освіти, якості, що відповідає вимогам нової системи суспільних стосунків і цінностей.

Історико-генетичний аналіз феномена „загальнокультурна компетентність” дозволив виявити різні точки зору на цю категорію. З одного боку, він набуває широкого поширення в соціокультурному просторі, з іншого – цей термін маловивчений, невизначений у відомих філософських, психолого-педагогічних, соціальних словниках. Коло проблем, пов’язаних з формуванням загальнокультурної компетентності в учнів, студентів, фахівців, має безпосереднє практичне значення для діяльності середніх і вищих навчальних закладів, у кожному з яких може бути створена своя цільова програма, виконання якої виступить складовою частиною в підготовці фахівців з високим рівнем загальнокультурної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій... Розвитку компетентнісного підходу присвячені праці багатьох зарубіжних та вітчизняних учених (Дж.Равен, І.Зимня, А.Маркова, Р.Уайт, Н.Хомський, А.Хуторський та ін.). Чітко розмежували терміни „компетенція” і „компетентнісний підхід” такі вчені, як Н.Бібік, О.Овчарук, О.Пометун, О.Локшина, О.Савченко, С.Трубачева, Л.Паращенко та ін.

Суть компетентнісного підходу і проблеми формування ключових компетентностей аналізуються в роботах сучасних науковців: О.Овчарук, Н.Глузман, Л.Хоружа та ін.

Формулювання цілей статті... Схарактеризувати поняття „загальнокультурна компетентність” у контексті реалізації компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу... Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти: „Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями” [4]. Це примушує переосмислити цілі середньої і вищої освіти, по-новому формулювати і планувати результати в навчанні. У матеріалах для розробки документів з оновлення загальної освіти, як головний результат, розглядається готовність і здатність молоді після закінчення школи нести особисту відповідальність за власне й суспільне благополуччя.

Найважливішими цілями освіти повинні стати:

- розвиток конкурентоспроможної, творчої особистості-інтелігента в контексті служіння собі й полікультурному суспільству;
- включення особистості до соціально-ціннісної педагогічної діяльності, що дозволяє набути професійного досвіду міжкультурної взаємодії на рівні ВНЗ;
- розвиток мислительних здібностей, доведення їх до рівня узагальнень, розвиток ментальності суспільства;
- створення умов для інтенсивного протікання всіх процесів „самості”: самовизначення, самореалізації, самоствердження, самоаналізу, самокорекції та ін.
- уміння відстоювати свої права, формувати високий рівень правової культури;
- готовність до співпраці, розвиток здібностей до творчої діяльності;
- толерантність, терпимість до чужої думки, уміння вести діалог, шукати й знаходити змістовний компроміс.

З урахуванням швидкого розвитку нових технологій, визначальності технологічних переваг у світовій економічній конкуренції, нинішнього стану українського суспільства, зазначене є достатньо актуальним. Адже слід мати на увазі, що сучасний ринок часто потребує не тільки освіченого працівника, а компетентного професіонала, з високим рівнем загальної культури, що зумовлює орієнтацію освіти не тільки на засвоєння певної суми знань тими, хто навчається, але й на розвиток їх особистості, пізнавальних і творчих здібностей. У зв’язку з цим, загальноосвітня школа повинна формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної

діяльності й особистої відповідальності учнів, тобто ключові компетентності, які визначають сучасну якість освіти.

На нових методологічних засадах визначено основні завдання сучасної школи, зокрема: забезпечення якісної загальної середньої освіти з урахуванням освітніх потреб і здібностей кожної людини; розбудова суспільства знань на основі формування потреби і здатності вчитися впродовж життя; прилучення до національних цінностей українського народу як інтегрованого надбання багатоміжових культур усіх етносів, що населяють Україну, основи громадянської єдності і національного згуртування; формування функціональної освіченості учнів, життєствердного образу світу, здатності до багатогранного інтелектуального і духовного самовираження, стимулювання ініціативності і підприємливості; надання пріоритетності особистісному розвитку, виявленню і підтримці різних видів обдарованості особистості.

Вихідною в розробленні оновленого варіанту освітнього стандарту має стати *соціально-педагогічна модель* випускника загальноосвітньої школи, яка відображає кінцеву мету загальної середньої освіти.

Особливу роль у процесі формування у школярів ключових компетентностей, загальнокультурної компетентності зокрема, розробники Концепції надають початковій освіті. У документі відзначається, що якісним надбанням та результатом розвитку молодшого школяра є формування у нього громадянської відповідальності і правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативності, самостійності, толерантності, здібності до успішної соціалізації в суспільстві й активній адаптації на ринку праці, тобто оволодіння загальнокультурною компетентністю.

Концепція нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти, що затверджена Кабінетом Міністрів України 20 квітня 2011 року постановою № 462, „ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти” на формування ключових (універсальних) компетентностей, тобто готовності молодших школярів використовувати засвоєні знання, навчальні уміння й навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань. Також у документах стверджується, що „протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій”, до яких віднесено вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій [5, с.2], серед яких визначено і *загальнокультурну компетентність*.

Визначаючи сутність цього поняття, треба також урахувати, що українське суспільство переживає сьогодні духовно-етичну кризу. Актуальність проблеми культури і виховання „людини культурної” сьогодні викликана глобальними змінами в політичному, економічному житті багатьох країн світу. Так, на думку Р.Арцишевського, „глобалізація усіх сфер суспільного життя, як правило, супроводиться його автономізацією – прагненням різних людських спільнот, зокрема етносів, зберегти свою етнокультурну чи національну неповторність і незалежність, не розчинитися в національно знеособлюваній масовій культурі. У міжнародних відносинах також здебільшого переважає національний егоїзм, відстоювання різними засобами передусім своїх вузьконаціональних чи національно-групових інтересів, часто – за рахунок інших націй або країн. Боротьба політичних партій, релігійних конфесій, бізнесових структур, мовно-культурних спільнот теж перешкоджає об'єднанню людей як у межах країни, так і між країнами. У результаті складається ситуація, про небезпечність якої попереджав землян Антуан де Сент-Екзюпері, створивши образ планети, розірваної баобабам людської ворожнечі” [1, с.17]. З цього природу варто звернутися до міркувань І.Беха щодо ціннісної сфери сучасної людини. Учений констатує, що „сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: а) особистість соціоорієнтовану й б) особистість его-центровану. На жаль, у реальному житті переважає остання. Вона характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смисло-ціннісних орієнтацій, нижчими вітальними потребами. Це призводить до групової моралі й відповідної субкультури, що суперечить міжетнічній толерантності й особистісно збагачуючому діалогу” [2, с.8]. Значущість і своєчасність проблеми формування загальнокультурного світогляду сучасної молоді обумовлена відірваністю молодого покоління від духовного коріння вітчизняної культури, забуттям і втратою культурних традицій; незатребуваністю духовного потенціалу української культури; непорозумінням „дітей” і „дорослих”, негативним ставленням підлітків до традицій і цінностей „батьків”.

У зв'язку з цим проблема культури і питання оволодіння зразками культури мають надзвичайну значущість, оскільки від рівня культури громадян багато в чому залежать економіка, політика, національна безпека і конкурентоспроможність країни.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що статус проблеми розвитку і формування загальнокультурної компетентності в сучасний період є одним з найбільш значущих в освіті, зокрема і

в початковій школі. Широке розповсюдження феномена „загальнокультурна компетентність” означає її сприйняття індивідуальною і суспільною свідомістю. Породження таких значущих процесів, як розвиток загальнокультурної компетентності, дозволяють говорити про можливість якісної професійної підготовки майбутнього фахівця. Виразно виявляється тенденція розповсюдження самого поняття „компетентність”, яке закладається в законодавчо нормативні документи, програми, посібники. Обговорюючи питання, пов’язане з феноменом „загальнокультурна компетентність молодшого школяра”, необхідно виокремити основні, значущі проблеми, вирішення яких необхідні при розкритті сутнісних характеристик цього поняття: 1) актуальність компетентнісного підходу як тенденції світової освіти; 2) дискусії про компетенцію і компетентність у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці; 3) характеристика ключових та предметних компетентностей і компетенцій, їх класифікації.

Стан освіти в сучасному світі характеризується складністю і суперечністю. Виявившись у ХХ ст. однією з найважливіших сфер людської діяльності, освіта лежить в основі глобальних науково-технічних і соціальних перетворень. У світовому соціальному просторі шкільної освіти донині сформувалась низка тенденцій, які окреслено в докторському дослідженні О.Локшиної „Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”, (2011 р.):

- перетворення освіти на провідний інструмент досягнення мети розбудови суспільства знань;
- потреба в підготовці покоління, здатного жити в умовах динамічних змін, успішно реагуючи на нові виклики;
- позиціонування шкільної освіти як базису, де закладаються фундаментальні характеристики особистості, які можуть вдосконалюватися та збагачуватися протягом життя;
- необхідність віднайдення інноваційної формули добору та структурування змісту, яка б надійно забезпечувала формування в школярів комплексу життєво необхідних якостей для їх успішної реалізації в суспільстві [3, с.4].

Домінантності в шкільній освіті країн Європейського Союзу в ХХІ ст. набуває компетентнісна модель навчання, що пронизує всі розглянуті тенденції та передбачає опис результатів навчання у форматі ключових та предметних компетентностей, які повинні набути учні на кожному конкретному рівні навчання, у тому числі й у початковій школі. Пошук державами-членами універсального переліку ключових компетентностей для формування їх у своїх молодих громадян є складним процесом, який визначається передусім національними освітніми традиціями, суспільними цінностями та рівнем економічного розвитку. Втім, прийняття Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 р. Рекомендацій „Ключові компетентності для навчання протягом життя” інтенсифікувало узгодження національних переліків з переліком ключових компетентностей, визначених у документі, про що засвідчив здійснений аналіз освітніх стандартів держав-членів. До компетентностей, що визнані ключовими більшістю країн Європейського Союзу, віднесено: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність, уміння вчитися, соціальна/громадянська компетентність, уміння застосовувати ПСТ для роботи з інформацією. Формування загальнокультурних цінностей у молоді Європейського Союзу є визначальним імперативом змісту шкільної освіти, а європейський вимір в освіті на сьогодні є основним інструментом цього процесу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Таким чином, треба визнати, що формування компетентностей у молоді країн Європейського Союзу є в сучасний період однією з найбільш актуальних проблем освіти, а компетентнісний підхід може розглядатися як вихід з проблемної ситуації, що виникла із-за суперечності між необхідністю забезпечувати якість освіти й неможливістю вирішити цю задачу традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню.

Список використаних джерел та літератури:

1. Арцишевський Р. А. На шляху до загальнолюдського світогляду / Р. А. Арцишевський // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – С. 17–20.
2. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 8–9.
3. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Локшина О. І. – К., 2011.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26 (4984). – С. 2–4.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти України освіти / МОН від 20 квітня 2011 р. №462.

Анотація

Г.Р.Шпиталевская

Общекультурная компетентность в контексте реализации компетентностного подхода

В статье проанализировано понятие „общекультурная компетентность”, отражены вопросы, которые касаются формирования ее у подрастающего поколения в контексте реализации компетентностного подхода, показано, как акцентируется внимание в государственных документах относительно необходимости и значения формирования общекультурной компетентности как необходимого условия воспитания высококультурной, компетентной личности.

Ключевые слова: ключевые компетентности, общекультурная компетентность, компетентностный подход.

Summary

H.R.Shpytalevs'ka

Overall Cultural Competence in the Context of Realization of the Competence Approach

The article analyzes the concept of „overall cultural competence”, addresses issues that relate to the formation of the younger generation in the context of the competence-based approach. It is shown how the focus is in the government documents regarding to the need and importance of the formation of common cultural competency training as a necessary condition for a highly cultured, competent person.

Key words: key competence, overall cultural competence, competence-based approach.

Дата надходження статті: 31” серпня 2011 р.

УДК 371. 134 + 373. 3 (477) „17 / 19” (09) (045)

О.Л.ШКВИР,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець XVIII – початок XX ст.).

У статті висвітлюються результати дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець XVIII – початок XX ст.).

Ключові слова: ступенева підготовка вчителя.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ураховуючи загальноосвітні тенденції до зміни основної парадигми освіти, створення нової педагогіки, орієнтованої на особистість, проблема освіти і виховання вчителів нової генерації, зокрема початкової школи, виходить у розряд найбільш пріоритетних.

Серед стратегічних завдань реформування вищої педагогічної освіти чільне місце займає завдання щодо переходу до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей. Досить важливу роль відіграє ступенева освіта при підготовці майбутніх учителів початкових класів, оскільки сприяє підвищенню статусу працівника початкової освіти відповідно до здобутого ним рівня або ступеня, покращенню здатності й готовності до виконання ним складних специфічних для початкової школи педагогічних функцій, виявленню того людського потенціалу, який природно, генетично забезпечує ефективність праці вчителя.

Згідно з Законом України „Про вищу освіту” (2003 р.) та Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (1998 р.) ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи передбачає послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”, кожен з яких розглядається як окремо завершений її цикл [1; 2].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти в останні роки приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало та ін.); порівняльний аналіз ступеневої освіти за рубежом і в Україні (Н.Абашкіна, В.Козаков, Т.Кошманова, А.Новіков, Л.Пуховська та ін.); організаційно-технологічні аспекти системи ступеневої професійної освіти (І.Богданова, Г.Козлакова, В.Луговий, П.Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (Ю.Бабанський, В.Бондар, О.Дубасенюк, М.Князян, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Г.Троцько та ін.).

Проте недостатньо вивченими залишаються історичні аспекти проблеми розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів.

Формулювання цілей статті... Мета нашої статті – проаналізувати та визначити тенденції розвитку ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці у період з кінця XVIII до початка XX ст.

Виклад основного матеріалу... Ступенева підготовка вчителя – це система професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до мети, змісту та функцій кожного освітньо-кваліфікаційного рівня.

С.Мамрич стверджує, що основне завдання ступеневої професійної підготовки вчителя полягає у формуванні та розвитку професійних знань і умінь на базі системи фундаментальних знань та можливості адаптації випускників до майбутніх змін в суспільстві, економіці, науці та виробництві. Основну ідею ступеневої професійної підготовки, на думку вченого, складає навчання за висхідними ступенями, які відображають послідовні етапи навчання, причому, кожен наступний ступінь є логічним продовженням попереднього, забезпечуючи можливість подальшого навчання і передбачаючи розширення сфери застосування праці випускників кожного ступеня [3].

Ступенева освіта майбутніх учителів початкової ланки освіти в Україні пройшла певний шлях становлення. На основі ретроспективного аналізу проблеми з кінця XVIII ст. до 2012 р. нами було виділено три етапи розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів. Розкриємо особливості першого етапу, який охоплює такі часові межі: кінець XVIII – початок XX ст.

Дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи ми розпочали з XVIII ст., оскільки в цей час уперше було поставлено питання про фундаментальну підготовку педагогічних кадрів. Л.О.Хомич зазначає, що саме М.В.Ломоносов першим висловив думку про те, що слід повністю замінити іноземних педагогів вітчизняними. Йому належить ідея створення спеціального педагогічного навчального закладу – „бакалаврського інституту”. Окрім того, він висунув і обґрунтував низку принципів вимог до практичної діяльності вчителів, зокрема: 1) співвідносити навчальний програмний матеріал з можливостями учнів; 2) поєднувати теоретичні заняття з практичними; 3) враховувати індивідуальні особливості учнів [4].

Його ініціативу підтримав відомий російський просвітитель М.І.Новиков, за ініціативою якого в 1779 р. при Московському університеті було створено першу вчительську семінарію з трирічним строком навчання [5]. Він наголошував на тому, що слід готувати кадри „з власної нашої нації”, які потім посядуть почесні місця в суспільстві. Ці люди, на його думку, повинні бути освіченими і чесними, добре виховувати дітей і таким чином сприяти суспільному прогресу [5, с.109].

Тих, хто вступав до семінарії, одночасно зараховували студентом університету. Семінарія на той час виконувала функцію вищого педагогічного навчального закладу. Вона готувала обмежену кількість викладачів для Московського і Казанського університетів та їх гімназій і для навчальних закладів закритого типу. Це перший заклад, де випускникам присуджували вчений ступінь бакалавра педагогічного профілю [4].

У першій половині XIX ст. К.Д.Ушинським (1824-1870) була розроблена одна з перших систем підготовки вчителів для народних шкіл. Так у статті „Проект учительської семінарії” вчений висловив думку про те, що до роботи в молодших класах середніх навчальних закладах, у повітових і парафіяльних училищах, у молодших класах гімназій необхідно здійснювати спеціальну педагогічну підготовку. На його думку, учительська семінарія має бути закритим закладом інтернатного типу і розташовуватись у мальовничому містечку або навіть у селі. Оскільки її мета – готувати вчителів для сільських початкових шкіл, бажано вчити вихідців із села. Вчений був переконаний, що зміст підготовки майбутніх учителів має мати такі характеристики:

- для вчителя будь-якої народної школи не потрібні широкі знання, тому навчання має бути „не широке але енциклопедичне і особливо пристосоване до призначення вихованців” [6, с.36];
- знання народного вчителя повинні бути по можливості чіткі, точні і визначені;
- викладання знань на основі врахування особливостей методики початкового навчання;
- метод викладання можна вивчити за книжкою, або зі слів викладача, але набути навичок його застосування треба тільки діяльною і тривалою практикою;
- учитель народної школи має бути особистістю і прикладом для інших;
- важливі не тільки уміння викладати, а й характер, моральність і переконання, бо в класах малолітніх дітей здебільшого впливає на учнів особистість вчителя;
- переконання будь-якого народного вчителя мають бути прояняті ідеєю християнства [6].

Ґрунтовна загальноосвітня підготовка, глибокі знання анатомії, фізіології, психології та педагогіки, на думку вченого-педагога, повинні допомагати вчителю у визначенні мети виховання, свідомо керувати процесом формування повноцінної особистості. Водночас він говорив про особливе значення практики для підготовки вчителя. Саме для організації педагогічної практики семінаристів кожний навчальний заклад повинен був мати зразкову початкову школу. Після закінчення вчительської семінарії випускники проходять річне педагогічне стажування, і тільки після цього їм мають присвоїти звання вчителя. Стажисти повинні підтримувати зв'язки із своїми викладачами для консультацій у розв'язанні педагогічних проблем [6].

Отже, К.Д.Ушинський запропонував цілісну систему ступеневої підготовки вчителя початкової школи, в якій було визначено цільовий та змістовий компоненти такої підготовки.

Водночас, за нашими дослідженнями, К.Д.Ушинський уперше у „Проекті учительської семінарії” висловив думку про організацію ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Він запропонував два етапи підготовки майбутніх учителів молодших класів: підготовча вчительська

школа з 15 років (термін навчання від 3 до 4 років) та вчительська семінарія (термін навчання 2 – 4 роки). Мета підготовчої вчительської школи – теоретична підготовка (набуття „необхідних знань принаймні для парафіяльного вчителя”) [6, с.46] та виявлення і розвиток у вихованців педагогічних здібностей. У підготовчій школі, на його думку, мають більш поглиблено вивчатися навчальні предмети, котрі викладаються в елементарній школі. Крім того, К.Д.Ушинський зазначав, що „слід привчати майбутніх учителів до церковного співу, каліграфії, креслення, малювання” [6, с.46], їм має читатися курс природничих наук. Значну увагу вчений звертав на важливість формування у майбутніх учителів навичок виразного читання, уміння чітко і точно висловлювати свої думки. На думку вченого, тим вихованцям, які під час навчання не виявили достатніх педагогічних здібностей, „чи за характером своїм не обіцяють бути хорошими вчителями” [6, с.46], „треба давати інше призначення” [6, с.46]. Ті учні, які успішно склали іспити і отримали позитивну характеристику, можуть переходити до вчительської семінарії.

Головною метою вчительських семінарій є розумова, моральна і практична підготовка вихованців до їхньої майбутньої діяльності [6, с.47]. К.Д.Ушинський зазначав, що вчительська семінарія має підтримувати зв'язок із закордонними семінаріями, відправляючи туди на навчання час від часу п'ятьох чи шістьох вихованців, які досягли найбільших успіхів у німецькій мові й подають надію стати прекрасними педагогами [6, с.55].

У другій половині 60-их років XIX ст. Міністерство народної освіти визнало за потрібне відкривати педагогічні курси при гімназіях і повітових народних училищах зі строком навчання два роки. На курси приймали всіх, кому виповнилося 16 років і хто закінчив курс навчання в повітовому училищі або в гімназії [4].

У 1870р. педагогічні курси при повітових училищах найбільших міст країни були реорганізовані в учительські семінарії. У цьому ж році було переглянуто статут учительських семінарій. Відповідно внесено такі зміни: строк навчання продовжено до трьох років; збільшено кількість годин на російську мову і Закон Божий; запроваджено викладання ремесел і гімнастики. Учительські семінарії відкривали в невеликих містах і селах; вони були навчальними закладами закритого типу з суворим розпорядком дня [4].

Офіційне рішення про створення вчительських інститутів було прийняте 31 травня 1872 року. У ньому зазначалося, що перші навчальні заклади даного типу відкриті в Москві, Петербурзі і Тифлісі. Перший випуск відбувся у Петербурзькому вчительському інституті в 1875 році. Його закінчило п'ять осіб. У 1874 р. такі інститути відкрили у Феодосії і Глухові. Випускники працювали в міських і сільських початкових училищах підвищеного типу [4].

На початку XX ст. значно збільшилася кількість учительських інститутів. Так, якщо до 1907 р. в Російській імперії їх було відкрито 7, то за десять років (до 1917р.) – стало 58, з них 11 – в Україні; відповідно в Харківському навчальному окрузі – три, в Одеському – три, у Київському – п'ять. Нижчими школами вважали вчительські семінарії, яких на той час налічувалося 33 [4].

Висновки... Таким чином, в умовах становлення капіталістичних відносин (кінець XVIII початок XX ст.) розпочалася організація спеціальної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкової школи. Аналіз процесу становлення вітчизняної підготовки вчителя початкових класів засвідчує, що її вдосконалення прямо залежало від соціально-економічних умов розвитку суспільства. Так, створення першої вчительської семінарії, що готувала вчителів для народних училищ, було зумовлено освітніми реформами і перетвореннями, які відбувалися у країнах Західної Європи.

У цей період з'являються перші ідеї щодо організації ступеневої освіти майбутніх учителів. Було запропоновано два етапи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, зміст яких нагадує підготовку сучасних фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями: „молодший спеціаліст” та „бакалавр”.

Бурхливий розвиток суспільно-педагогічної думки, відміна кріпосного права і розвиток капіталістичного способу виробництва вплинули на збільшення кількості народних шкіл та виникнення різних типів начальних закладів для підготовки вчителів. Так учителів для народних шкіл готували на педагогічних курсах, в учительських семінаріях і вчительських інститутах.

На основі історичного аналізу ми дійшли висновку, що з кінця XVIII до початку XX ст. підготовка майбутніх учителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями не здійснювалась. Проте цей період відзначається першими ідеями щодо організації вітчизняної ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Тому вважаємо доцільним дати таке визначення означеному етапу: „ідейно-організаційний”.

Перспективи подальших розвідок... Подальших наукових розвідок потребує дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці у періоди з 1917 по 1990 рр. та з 1991 по 2012 рр.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України „Про вищу освіту”. – К., 2003. – 47 с. – (Нормативний документ).

2. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Постанова КМ України від 20 січня 1998 р. №65 // Офіційний вісник України. – 1998. – №3. – С.202-207. – (Нормативний документ).
3. Мамрич С. М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Мамрич. – К., 2001. – 20 с.
4. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Хомич. – К., 1998. – 443 с.
5. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Новиков. – М., 1959. – 256 с.
6. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори в двох томах / К. Д. Ушинський. – Т. 2 – К. : Рад. школа, 1983. – С. 31–56.

Анотація

О.Л.Шквир

Проблема ступенчатої підготовки майбутніх учителів початкових класів в отечественной педагогике (конец XVIII – начало XX ст.)

В статті розглядаються результати дослідження проблеми ступенчатої підготовки майбутніх учителів початкових класів в отечественной педагогике (конец XVIII – начало XX ст.).

Ключевые слова: ступенчатая подготовка учителя.

Summary

O.L.Shkvyr

The Problem of Stage Preparation of the Future Primary School Teachers in Domestic Pedagogics (End of the XVIII – Beginning of the XX Century)

The results of research of the problem of stage preparation of the future primary school teachers in domestic pedagogics (end of the XVIII – beginning of the XX century) have been elucidated in the article.

Key words: stage preparation of a teacher.

Дата надходження статті: „27” лютого 2012 р.

УДК 371.233+372.48(045)

І.М.ШОРОБУРА,

*доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)*

Туристсько-краєзнавча робота у сучасній школі: виклики сьогодення

У статті розглянуто особливості туристсько-краєзнавчої роботи, умов організації та її види у сучасній школі.

Ключові слова: туризм, туристсько-краєзнавча робота, екскурсія, прогулянка, експедиція, естафета, сучасна школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціально-політичні, економічні, екологічні зміни в житті нашої країни, що інтенсивно реформується, впливають на підростаюче покоління. У одних спостерігається ріст прагматизму, підприємництва, ранньої соціальної зрілості, а в інших – зростає замкненість, нерішучість. Тому залучення старшокласників до цікавого, корисного і творчого життя засобами туристсько-краєзнавчої роботи й освіти є соціально необхідною компенсаторно-нормалізуючою функцією, яка спрямована на розвиток відповідно вимог часу гармонійно розвинутої творчої особистості. Різноманітні форми роботи забезпечують комплексний характер туристсько-краєзнавчої роботи у навчанні, вихованні й оздоровленні учнів, в ній закладені широкі можливості для творчої самодіяльності – спортивної, наукової, художньої, технічної, соціальної та педагогічної [1].

Аналіз досліджень і публікацій... Питання туристсько-краєзнавчої роботи досліджували М.Алексієвець, Т.Міщенко, Ю.Попович, В.Серебряний, С.Танана, О.Тімець; ролі туризму і краєзнавства для всебічного розвитку особистості були присвячені роботи Т.Вайди, С.Захарова, М.Костриця, В.Обозного; готовність до туристсько-краєзнавчої роботи розглядали А.Конох, Г.Лисичарова, Б.Мицкан, Є.Рут та ін.

Формулювання цілей статті... **Мета дослідження** – проаналізувати особливості туристсько-краєзнавчої роботи у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу... Серед різноманітних форм виховної діяльності педагогічного колективу школи, які сприяють формуванню загальнолюдських цінностей у підростаючого покоління, особливе місце належить туристсько-краєзнавчій роботі. Вона передбачає не лише фізичний розвиток особистості, але і пізнання рідного краю, вивчення його історії, звичаїв і обрядів, народних ремесел і традицій. Туристсько-краєзнавча робота має базуватися на історично обумовлених народом виховних

впливах на особистість: суспільних та родинних цінностях, поглядах, переконаннях, традиціях, державних навчально-виховних осередках, дитячих і юнацьких об'єднаннях та інших формах соціального життя. Так, ціннісні орієнтації – це „вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Виховання людини можна розглядати як управління становленням або зміною її ціннісних орієнтацій” [2, с.357].

Ефективним педагогічним впливом на старшокласника є формування його особистості через туристсько-краєзнавчу роботу, тому, що завдяки їй є значний потенціал в реалізації морального, трудового, розумового, естетичного та фізичного виховання. Під час походів старшокласник набуває певний життєвий досвід, терпляче переборює незручності, вивчає культуру і традиції інших людей, їх світогляд [8]. Цікавими є переконливі бесіди з людьми, дискусії і диспути після подорожей.

М.Костриця, В.Обозний наголошують, що краєзнавство не існує без туризму, а туризм – без краєзнавства, адже тільки туризм надає краєзнавству дійового, творчого, суспільного характеру [5, с.11-12]. Краєзнавство у поєднанні з туризмом – це організована під керівництвом учителя багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька та суспільно корисна діяльність школярів у процесі комплексного вивчення рідного краю. Туристсько-краєзнавча робота „органічно ввійшла у навчально-виховний процес сучасної школи. Вона виконує три основні функції: виховно-розвивальну, освітньо-пізнавальну й оздоровчо-спортивну. Кожний функціональний компонент несе в собі конкретні педагогічні цілі” [3, с.231].

У процесі вивчення різних дисциплін шкільної програми в учнів розвивається інтерес до своїх родинних та національних витоків, формується прагнення продовжувати традиції свого народу. Старшокласники поступово усвідомлюють сутність процесів у природі та між людьми, принципи співіснування, історичні зв'язки. Саме ця діяльність є основою виховання любові до батьківського роду, рідної природи, материнської мови й пісні, допомагає уникнути історичного безпам'ятства й бездуховності.

Реалізація навчально-виховного потенціалу туристсько-краєзнавчої діяльності залежить й від дотримання основних вимог її організації: туристсько-краєзнавча робота має відповідати наміченим дидактичним і виховним цілям; вона має бути організована на основі моральних принципів; мати чітко визначений обсяг, зміст, терміни, час і місце проведення; відрізнятися колективним характером.

Школа зацікавлена і сприяє розвитку туристсько-краєзнавчої роботи, яка вирішує освітні завдання школи: засвоєння знань у процесі використання краєзнавчого матеріалу, розкриття здібностей та інтересів вихованців у процесі неформального спілкування, формування класного колективу, розвиток у підлітків загальнолюдських цінностей, задоволення потреб школярів у самореалізації, оздоровлення їх тощо. Вона є ефективною формою тренінгу особистісного росту. Подолання природних труднощів походів, прогулянок, екскурсій сприяє формуванню у підлітків об'єктивної самооцінки особистості, усвідомленому росту власного духовного потенціалу, віри у свої сили.

Туристсько-краєзнавча робота може стати одним із важливих чинників формування творчої особистості і сприяти розв'язанню таких завдань: усвідомлення особистістю провідного значення гуманістичних мотивів і цілей у її розвитку та життєдіяльності, відкриття сенсу творчого життя на основі пізнання і передачі знань про рідну землю і життя на ній, необхідності його покращання; формування стійких якостей характеру на основі розвитку допитливості, ініціативності, цілеспрямованості, дисциплінованості, наполегливості, самостійності, працелюбства, бережливості тощо, якими визначається поведінка і діяльність особистості по відношенню до довкілля, своєї праці і праці людей свого краю; розвитку рефлексивних психічних можливостей особистості, що виявляються у самопізнанні, саморегуляції, самовдосконаленні, самореалізації; дотримання наступності у пошуковій і творчій діяльності, удосконаленні своїх навичок і вмінь, які стимулюють бажання відшукувати нові знання і використовувати їх для організації суспільно корисної роботи і свого дозвілля; врахування психофізіологічного стану особистості.

В основу шкільної краєзнавчої роботи повинні бути покладені наступні принципи: духовно-культурної спрямованості, який передбачає діяльність краєзнавців відповідно до завдань відродження духовності і національної свідомості, формування високої громадськості; науковості, що обумовлено глибоким вивченням науково-методичної літератури, консультування тощо; комплексності і систематичності, плановості і наступності, який передбачає розгортання краєзнавчо-туристської роботи на основі продуманої програми досліджень, складеної на певні відрізки часу. Наступність у краєзнавчій роботі досягається встановленням зв'язку між різновіковими групами або об'єднаннями школярів і дорослих. Важливим є використання зв'язку краєзнавчо-народознавчої роботи з навчально-виховними завданнями школи, які полягають у реалізації краєзнавчо-народознавчого принципу у навчанні і вихованні школярів; оптимального поєднання краєзнавчо-туристичної роботи із суспільно-корисною діяльністю, яке досягається на основі тісних контактів туристсько-краєзнавчих об'єднань із місцевими організаціями, науковими установами та іншими організаціями; поєднання дитячого самоуправління з педагогічним керівником, краєзнавчо-народознавчою роботою і туризмом.

Самодіяльність учасників краєзнавчої роботи полягає у самостійному вирішенні учнями під керівництвом педагогів всіх організаційних питань проведення пошукової роботи і оформлення матеріальних результатів досліджень; популяризації краєзнавчо-народознавчої діяльності і туризму, який полягає у тому, що результати краєзнавчо-народознавчої роботи обов'язково повинні бути відповідним чином оформлені та представлені для широкої громадськості.

Шкільне краєзнавство передбачає безпосередню участь у пошуково-дослідницькій діяльності як учнів, так і самого вчителя. Підготовка вчителя до краєзнавчої роботи включає теоретичну і методичну підготовку. Теоретична підготовка складається з вивчення матеріальних, письмових і усних джерел. Методична підготовка передбачає оволодіння вчителем дослідними методами.

В умовах туристичного походу керівник групи та його заступник весь час знаходяться серед дітей і їх дії, слова, вчинки чинять певний вплив на підлітків. Керівник групи, який користується авторитетом серед учнів, на їх погляд завжди знає вихід із будь-якої складної ситуації, не зважаючи на його туристичний досвід [3, с.252-253]. Виховний аспект туристсько-краєзнавчої роботи залежить від сформованості професійної культури педагога. Ми погоджуємося з думкою відомого американського соціолога Д.Белла, що „провідною нацією буде та, котра створить найбільш ефективну систему шкіл і коледжів, щоб максимально розвинути потенціал своїх молодих співвітчизників” [7, с.7].

Кінцевою метою і результатом такої роботи є не тільки високий рівень сформованості культури учнів, а й їх практична та психологічна готовність до впровадження таких взаємовідносин у школі та повсякденному житті.

Основні завдання виховної роботи туристсько-краєзнавчої роботи передбачають: виховання в учнів духовної та психологічної готовності щодо удосконалення необхідних моральних якостей, свідомого ставлення до виконання своїх обов'язків; створення максимально сприятливих умов для розвитку особистості, реалізації сил і потреб учня, духовного збагачення та оволодіння ним нормами етики, навичками культури поведінки та спілкування [4].

Туристсько-краєзнавча робота органічно увійшла в навчально-виховний процес сучасної школи. Вона виконує низку функцій: виховну, розвиваючу, освітню, пізнавальну, оздоровчу, спортивну. Так, розвиваюча сприяє вихованню стійкості, уміння переносити труднощі і незгоди, виховання сміливості, рішучості, сили волі; товариськості, інтересу до людей, поваги до них; любові до волі, прагнення до незалежності, до самостійності. Пізнавальна функція туристсько-краєзнавчої роботи реалізується в процесі опанування учнями природного і соціального середовища. Різновиди маршрутів та районів подорожей сприяють задоволенню таких потреб підлітків, як новизна в пізнанні. Безпосереднє сприйняття навколишнього середовища в процесі туристсько-краєзнавчої роботи доповнює і систематизує знання учнів, отримані на заняттях з географії, ботаніки, зоології, дозволяє самим учням встановлювати міжпредметні зв'язки. Спостереження різних явищ природи, доповнені поясненнями педагога-керівника, сприяють з'ясуванню деяких законів фізики, хімії, біології, викликають інтерес до астрономії.

Основними формами туристсько-краєзнавчої роботи з учнями є прогулянки, екскурсії, подорожі та походи, естафети, зльоти, експедиції. Прогулянка – найпростіша форма туристсько-краєзнавчої роботи. Прогулянки найчастіше проводять з учнями молодших класів [6]. Екскурсія – форма туристсько-краєзнавчої роботи, перед якою ставиться мета закріпити знання, здобуті на уроках. Особливе місце вони займають у шкільних програмах з географії [6]. Екскурсії охоплюють учнів усіх класів, їх проводять протягом навчального року. Подорожі та походи є тривалішою за часом і складнішою формою туристсько-краєзнавчої роботи порівняно з прогулянками та екскурсіями. Естафета – це така форма туризму, яка передбачає вивчення певного району, області, краю чи всієї країни не однією групою, а кількома, які на певних відрізках маршруту змінюють одна одну [6]. Експедиції – найскладніша форма туристсько-краєзнавчої роботи, що передбачає проведення певних наукових досліджень. Добре спланована шкільна краєзнавча експедиція сприяє активному здобуванню нових, а також поглибленню вже набутих знань і застосуванню їх у практичній діяльності [6].

Педагогу необхідно дотримуватися демократичного стилю спілкування, при якому педагог є центром колективу групи, його душею. Відносини членів туристської групи у такому випадку базуються на взаєморозумінні, довірі, взаємовідповідальності через єдність групової мети – учні і педагог несуть однакову відповідальність за успішну організацію, проведення та закінчення туристського походу (спільне проживання в однакових умовах (у наметах), однакове харчування, сумісне проходження маршруту, подолання труднощів походу).

Висновки та перспективи... Туристсько-краєзнавча робота має велике значення для освітньо-пізнавальної роботи загальноосвітніх шкіл. Вона дає змогу конкретизувати, доповнити і систематизувати знання учнів, отримані в школі, знаходити щось нове у природному та соціальному середовищі. Тому сьогодні необхідна розробка системи проведення туристсько-краєзнавчої роботи в школі, яка б відповідала сучасним вимогам і задовольняла б потреби як педагогів, так і учнів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Биржаков М. Б. Введение в туризм / М. Б. Биржаков. – СПб. : Издательский торговый дом „Тера”, 1999. – 192 с.
2. Гнатюк В. М. Управління системою виховання учнів у позакласній роботі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. М. Гнатюк. – К., 2000. – 16 с.
3. Гончаренко С. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – № 1 (6). – К., 1995. – С. 63–71.
4. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 40 с.
5. Коссак Г. М. Формування особистісного досвіду старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Г. М. Коссак. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
6. Крачило М. П. Краєзнавство та туризм : навч. посіб. / М. П. Крачило. – К. : Вища школа, 1994. – 134 с.
7. Лопатинська В. В. Формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / В. В. Лопатинська. – К., 2007. – 20 с.
8. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ю. Й. Поліщук. – Луганськ, 2006. – 42 с.

Анотація
И.М.Шоробура

Туристско-краеведческая работа в современной школе: вызовы настоящего

В статье рассмотрены особенности туристско-краеведческой работы, условия организации и ее виды в современной школе.

Ключевые слова: туризм, туристско-краеведческая работа, экскурсия, прогулка, экспедиция, эстафета, современная школа.

Summary
I.M.Shorobura

Tourist and Local History Work in the Modern School: Challenges of the Present

Peculiarities of tourist and local history work, conditions of organization and its kind in the modern school are studied in the article.

Keywords: tourism, tourist and local history work, tour, trip, expedition, relay race, modern school.

Дата надходження статті: „26” січня 2012 р.

УДК 37.035:159.922.63(045)

JUSZCZAK KRZYSZTOF,
doktor nauk humanistycznych
(Ślupsk, Polska)

Przygotowanie do starości jako zadanie jednostek i zbiorowości

Demograficzne zjawisko starzenia się społeczeństwa polskiego, obok wyraźnego wzrostu zainteresowania okresem starości zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i z punktu widzenia społecznego, wiąże się z koniecznością intensyfikacji działań służących przygotowaniu do starości. Długotrwałe zaniedbania w edukacji na rzecz starości powodują utrwalenie negatywnych zachowań u osób w podeszłym wieku. Stąd, należy szukać dróg prowadzących do zmiany własnej (obecnej lub przyszłej) przestrzeni życiowej na lepszą, dróg prowadzących do starości w swej istocie pożądaną.

Celem niniejszej jest ukazanie przygotowania do starości jako istotnego zadania jednostek i zbiorowości. Ponadto, autor ma nadzieję, iż przedstawione w opracowaniu treści staną się przyczynkiem do przemyśleń odnośnie gotowości do kształtowania przez Polki i Polaków własnej przyszłości, a przede wszystkim gotowości do przejścia odpowiedzialności za siebie w okresie starości.

Słowa kluczowe: starość, gerontologia, geragogika.

Starzenie się społeczeństw jest jednym z charakterystycznych zjawisk współczesnego świata. Z danych szacunkowych wynika, że w 2020 roku ogólna liczba ludzi starych osiągnie 1 miliard, w tym w krajach najbogatszych przekroczy 700 milionów, co stanowić będzie około 30% całej populacji. Podobna tendencja zarysowuje się w Polsce. Według aktualnej prognozy demograficznej w 2020 roku około 24% Polaków będzie

miało ponad 60 lat, przy czym wyraźnie zwiększy się liczebność roczników najstarszych, zwłaszcza powyżej 80. roku życia.

Wydłużanie życia ludzkiego, zjawisko ze swej istoty pozytywne, wymaga więc podjęcia działań przystosowawczych do nowej socjodemograficznej rzeczywistości. Konieczne staje się nie tylko dalsze doskonalenie zabezpieczeń emerytalno-rentowych, przygotowanie nowoczesnej oferty opieki medycznej i aktywnych form pomocy społecznej, ale także zapewnienie dostępu do systemu wsparcia społecznego umożliwiającego osiągnięcie potencjału koniecznego do samodzielnego funkcjonowania seniorów.

W ujęciu historycznym wzrost zainteresowania zagadnieniami dotyczącymi starzenia się człowieka nastąpił dopiero w połowie XX wieku. W Stanach Zjednoczonych w roku 1947 powstało pismo w całości poświęcone zagadnieniom gerontologicznym (*The Journal of Gerontology*). W Europie pierwsze tego typu czasopismo wydano w 1956 roku (*Gerontology*). Od tego czasu regularnie odbywają się konferencje i kongresy gerontologiczne. Powołano także wiele organizacji działających na rzecz osób starszych, m. in.: Międzynarodowe Towarzystwo Gerontologiczne (*International Association of Gerontology*) czy Międzynarodową Federację Towarzystw Zrzeszających Osoby Starsze (*International Federation of Senior Citizens Associations FIAPA*), afiliowaną przy ONZ i Radzie Europy [1, s.29].

Pierwsza debata na forum ONZ odnosząca się do zagadnień starzenia się społeczeństw miała miejsce w 1948 roku, kolejna w 1969. W 1982 roku zwołano Światowe Zgromadzenie podczas którego uchwalono Międzynarodowy Plan Działania w Kwestii Starzenia się Społeczeństw – pierwszy międzynarodowy dokument wytyczający kierunki działania w tworzeniu programów podejmujących kwestię demograficznego starzenia się populacji. W formie 62 zaleceń odnosi się on do działań w sferze badań naukowych, zdrowia, ochrony seniorów jako konsumentów, warunków mieszkaniowych i otoczenia fizycznego, rodziny, opieki społecznej, zabezpieczenia dochodów, zatrudnienia i edukacji. Podkreśla m. in. potrzebę wiekowej integracji społeczeństwa oraz potencjał seniorów dla rozwoju i wartości życia społecznego [1, s.29-30].

Zgodnie ze światowym trendem, również w Polsce odnotowuje się stały wzrost zainteresowania problematyką starości. Systematycznie zwiększa się odsetek organizacji ukierunkowanych na reprezentowanie interesów seniorów. Niektóre z nich kładą nacisk na działalność polityczną, inne dają możliwość atrakcyjnego spędzania czasu, kładą akcent na zajęcia o charakterze edukacyjnym, bądź oferują usługi wolontarystyczne.

Procesem starzenia się i starości interesuje się wiele nauk. Problematyka ta weszła na trwałe do obszarów filozofii, historii, biologii, medycyny, socjologii, psychologii i pedagogiki. Jednakże na plan pierwszy wysuwa się gerontologia – nauka interdyscyplinarna, specjalistyczna, podejmująca wyłącznie kwestie starzenia się i starości.

Początków naukowej gerontologii upatruje się w poglądach Francisa Bacona, który twierdził, iż badania procesów starzenia się pozwolą poznać i zrozumieć przyczyny starości. Dotychczas nie stała się ona nauką normatywną. Jej zadania koncentrują się na obserwacji i poznawaniu zjawisk wpływających na lub towarzyszących procesowi starzenia się i starości właściwej, formułowaniu prawidłowości, klasyfikowaniu zjawisk. Wypełnia więc zadania poznawcze i teoriiotwórcze. Integralnymi częściami gerontologii są gerontologia społeczna i geragogika.

Gerontologia społeczna to dyscyplina naukowa rozpatrująca przyczyny i skutki procesu starzenia się społeczeństw, analizująca wzajemne związki zachodzące między zjawiskami demograficznymi, świadczącymi o starzeniu się społeczeństw, a ich społecznym podłożem. Jej celem jest maksymalne zwiększenie sił życiowych, ich rewitalizacja oraz zwielokrotnienie możliwości czerpania korzyści z życia przez jednostkę i społeczeństwo.

Geragogika, zwana także gerontopedagogiką, jest dyscypliną, która wspomaga prawidłową adaptację do starości. Zadania poznawcze tej nauki można ująć w dwie grupy [3, s.19]: (1) badania podstawowe: proces starzenia się, starość jako faza życia, diagnoza sytuacji życiowej osób w podeszłym wieku, diagnoza potrzeb tych osób, czynniki warunkujące starzenie się, metody i środki opieki nad osobami w podeszłym wieku, optymalizacja warunków życia ludzi starych, waloryzacja starości; (2) badania stosowane: wychowanie do starości, profilaktyka i prewencja patologizacji życia osób starszych, poradnictwo geragogiczne, socjalizacja osób w podeszłym wieku, terapia lub rehabilitacja ludzi starszych, ich rewitalizacja, aktywizacja seniorów, rehabilitacja zawodowa, zaspokojenie potrzeb indywidualnych i społecznych starzejącego się pokolenia, przygotowanie do cierpienia i śmierci.

Interdyscyplinarnym rozważaniom nad starzeniem się i starością winien przyświecać jeden zasadniczy cel - intensyfikacja działań służących przygotowaniu do ostatniego, jak określił starość Jan Paweł II, etapu ludzkiego dojrzwania. Przy czym przygotowanie to powinno być traktowane „...jako, ujęta w komplementarną całość, kwintesencja wychowania do przyszłości, wychowania do aktywności i wychowania do przyszłych wyborów” [5, s.45].

Termin „przygotowanie do starości” należy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach: jako zadanie dla jednostek i jako zadanie dla zbiorowości. Przypadek pierwszy dotyczy działań, które podejmuje pojedyncza osoba z myślą o poprawie swojej sytuacji życiowej po przekroczeniu granicy wieku oznaczającej starość. W

rozumieniu drugim pojęcie to obejmuje kroki podejmowane przez organa państwa, samorządy, instytucje społeczne, których aktywność ukierunkowana jest na zaspokajanie w przyszłości potrzeb społeczeństwa, w którym wzrasta udział osób starszych [4, s.39].

Działania zmierzające do zapewnienia pomyślnej starości podzielić można na trzy grupy: zapobieganie występowaniu zdarzeń krytycznych, odraczenie momentu ich wystąpienia oraz planowanie metod minimalizowania szkód, wynikających z owego zdarzenia.

Oczywistym jest, że owo przygotowanie inaczej wygląda na poziomie jednostek, inaczej zaś na poziomie zbiorowości. Na poziomie jednostki podstawowe znaczenie ma dbałość o zdrowie somatyczne i psychiczne, utrzymywanie więzi społecznych oraz przygotowanie „bytowe”. W odniesieniu do dbałości o zdrowie istotne jest podejmowanie starań o zachowanie dobrej kondycji fizycznej, psychicznej i intelektualnej, poprzez stałą aktywność ukierunkowaną na powtarzalny wysiłek cielesny i umysłowy, ułatwiający w momencie kryzysu przejście przez trudności. Pielęgnowanie więzi społecznych związane jest z podtrzymaniem dobrych relacji z kręgiem potencjalnych osób, wspomagających w okresie potrzeby bycia wspieranym. Polega ono z jednej strony na ich budowaniu, z drugiej zaś na ich utrwalaniu poprzez częstszy kontakt, zainteresowanie problemami innych i czynne uczestnictwo w wymianie o charakterze odroczonym. Z kolei przygotowanie „bytowe” odnosi się zarówno do sfery materialnej (gromadzenie oszczędności, ubezpieczenie społeczne), jak i do odpowiedniego przekształcenia przestrzeni codziennego funkcjonowania.

Inaczej jest w przypadku przygotowania do starości na poziomie społeczeństwa. Mamy tu do czynienia z dostosowywaniem się do realiów demograficznych, jak i rozpowszechnianiem się nowego sposobu myślenia, dostrzegającego w starzeniu się ludności nie zagrożenia dla dalszego funkcjonowania społeczeństwa, ale szanse urzeczywistnienia odwiecznego marzenia człowieka o długim życiu w zdrowiu i dostatku [4, s.35].

Zarówno w przypadku jednostkowym, jak i zbiorowym podstawowymi cechami przygotowania do starości są: 1) orientacja na przyszłość, 2) świadomość konsekwencji podejmowanych starań (tj. ich celowość), 3) racjonalność wyboru, 4) gotowość do odkładania gratyfikacji za swe działania na wiele lat. „Powyższe rudymenty nie zawsze jednak współwystępują, albowiem niektóre indywidualne działania, ewidentnie wchodzące w skład przygotowania do starości, wymuszone są przez przepisy prawa (wówczas może nie występować żaden z tych elementów) bądź też przez rozwiązania, które prawnie silnie je determinują (wówczas mamy do czynienia z uchyleniem jednej lub więcej pozycji z powyższej listy). Jak zatem łatwo wywnioskować zbiorowe przygotowanie do starości, w dużej części skodyfikowane, narzuca pewne ramy, w które jednostka musi się wpisać, dokonując wyboru własnych działań” [4, s.40].

Różnicą pomiędzy przygotowaniem jednostkowym a zbiorowym jest horyzont czasu, w jakim podejmowana jest kalkulacja relacji koszty – korzyści. W przypadku jednostek horyzont obejmuje kilka najbliższych dekad, w przypadku zbiorowości możliwe jest dokonywanie wyborów z myślą o konsekwencjach pojawiających się za 50, 100 czy jeszcze więcej lat. Co więcej, różnica horyzontu czasowego występuje na jeszcze jednej płaszczyźnie – odpowiedniej chwili rozpoczęcia przygotowania do starości w życiu jednostki. Z indywidualnego punktu widzenia jest to wczesna dorosłość, chwila usamodzielnienia się. Z pozycji zbiorowości chwila ta powinna zaczynać się z momentem poczęcia [4, s.40].

Oba typy przygotowania do starości mają również elementy wspólne. Jednym z nich jest zgodność dziedzin życia, których owo przygotowanie dotyczy. Niezależnie bowiem od poziomu analizy, wyróżnić można te same płaszczyzny, na których ono występuje. Priorytetowymi wydają się być wymiary: ekonomiczny, zdrowotny, społeczny, przestrzenny, technologiczno-edukacyjny i polityczny [4, s.42]. Do wykazu tego dodać należy także wymiar duchowy. Albowiem, życie w świecie chaosu aksjonormatywnego, świecie, w którym konkretne wartości przyjmują coraz to inne znaczenia, wpływa na mentalność człowieka, jego sposób bycia, kształtowanie się zwyczajów i tworzenie nowej obyczajowości, zwłaszcza ludzi starych [2, s.152-153].

Należy także podkreślić, że zbiorowe przygotowanie do starości może oddziaływać na to samo działanie na poziomie jednostkowym. Osiągnięcie sukcesu zależy tylko i wyłącznie od współwystępowania trzech zbieżnych posunięć władz publicznych: oddziaływania na świadomość jednostek (promowanie myślenia perspektywicznego i uświadamianie alternatywnych metod rozwiązywania pojawiających się problemów, tworzenia obiektywnych możliwości korzystania z istniejących alternatyw (głównie rozbudowy infrastruktury instytucjonalnej), wprowadzania bodźców wyzwalających konkretne zachowania (zachęty, nakazy) [4, s. 54].

Koncepcji pomyślnego starzenia się sprzyja model społeczeństwa, które jest przyjazne i funkcjonalnie urządzone dla każdego z jego członków i oznacza zbiorowość, która dostosowuje swą strukturę i funkcjonowanie, jak też politykę i planowanie do potrzeb i umiejętności wszystkich, uwalniając w ten sposób potencjał wszystkich z korzyścią dla wszystkich. Idea *Spoleczeństwa dla Wszystkich Grup Wieku* zakłada [6, s. 17]:

- zaangażowanie/nakłady samych ludzi starych;
- uruchamianie zasobów/potencjału zdolności, umiejętności i możliwości gromadzonych przez całe życie (generowanie i wymiana kapitału pokoleniowego);

– kształtowanie wzbogacających wzajemnie stosunków międzypokoleniowych w rodzinie i społeczności;
– dostosowanie infrastruktury kraju do zmian demograficznych i innych przemian społeczno-ekonomicznych i kulturowych.

Realizacja koncepcji *Spoleczeństwa dla Wszystkich Grup Wieku* wymaga realistycznych środków, twórczo wykorzystujących zasoby krajowe i lokalne, zdolności aktorów sceny publicznej (rząd, samorząd, sektor prywatny i pozarządowy), w tym przede wszystkim działań takich, jak [6, s.17-20]:

– przyjęcie problemów starzenia się jako priorytetu globalnego, wymagającego zespolenia procesów gospodarczych i polityki społecznej w skali świata i konkretnych krajów – m. in. poprzez prowadzenie pronatalistycznej polityki dążącej do zwiększenia urodzeń lub polityki pro-migracyjnej skierowanej do dorosłych, stosowanie technologii prowadzących do zwiększenia produktywności jednostki oraz dochodu narodowego, wprowadzanie międzynarodowych inwestycji w krajach o dużym odsetku młodzieży, dających jednocześnie pracę młodym ludziom i dochody dla emerytów, przekształcanie wydatków na zbrojenia i armię na zasoby wspierające bezpieczeństwo socjalne obywateli;

– gwarantowanie bezpiecznego dochodu seniorów, opartego na systemach emerytalnych budowanych na zasadzie solidaryzmu społecznego oraz w oparciu o zróżnicowane formy oszczędzania i nieformalny system solidarnego wsparcia; wprowadzanie (tam gdzie jest to konieczne) alternatywnych rozwiązań wobec sformalizowanych systemów ubezpieczenia społecznego, które wspierałyby przedsięwzięcia prowadzące do generowania dochodów z innych źródeł;

– edukacja permanentna prowadząca do budowania wyedukowanej populacji seniorów i nabierania nawyku uczącego się stale społeczeństwa, organizowanie wykładów i warsztatów dla różnych kategorii społeczeństwa na temat skutków starzenia się ludności i możliwości zaspokajania potrzeb tej kategorii, prowadzenie (wspólnie z seniorami) badań przy opracowywaniu lokalnych planów i programów edukacyjnych adresowanych do ludzi w wieku emerytalnym i ich rodzin;

– promocja zdrowego stylu życia skutkująca odwlekaniami i pokonywaniem chorób -realizowanie programów umożliwiających zrozumienie i upowszechnienie czynników, zjawisk i procesów odpowiedzialnych za krzewienie oraz utrzymanie zdrowia w skali indywidualnej i grupowej, położenie nacisku na wykorzystanie w promocji zdrowia zasobów tkwiących w jednostce i w jej społecznym otoczeniu, opracowanie i wprowadzanie na rynek szerszej i bardziej atrakcyjnej gamy towarów promujących zdrowie oraz usługi dla wszystkich grup wieku, które przynosiłyby szczególne korzyści osobom starszym, podejmowanie działań zapewniających seniorom dostęp do odpowiedniej żywności, produktów i urządzeń zgodnych z normami bezpieczeństwa, kształtowanie pozytywnego obrazu starzenia się w świadomości społecznej;

– realizowanie elastycznej polityki wobec rynku pracy m. in. poprzez tworzenie (przy współudziale wszystkich generacji) miejsc pracy dla osób starszych w skali lokalnej (usługi), które nie powodowałyby ograniczenia zatrudnienia dla młodzieży, wdrażanie rozwiązań prawno-organizacyjnych umożliwiających osobom starszym powrót do pracy po okresowej bierności zawodowej, wprowadzanie elastycznej granicy wieku nabycia uprawnień emerytalnych oraz umożliwienie fazowego przechodzenia na emeryturę, organizowanie konsultacji przedemerytalnych; wykorzystywanie umiejętności i możliwości kontynuowania pracy (w tym niepełnoetatowej) osobom powyżej pięćdziesiątego roku życia, tworzenie agencji zatrudnienia w celu rozpoznania i promowania odpowiednich możliwości pracy w odpowiednim środowisku dla ludzi starszych;

– podejmowanie inicjatyw międzypokoleniowych na rzecz rozwoju społeczności obejmujących wszelkiego rodzaju przedsięwzięcia służące wsparciu siebie samego i otoczenia społecznego – uwzględnianie zróżnicowanych (z uwagi na status społeczny) potrzeb ludzi starszych w planach działania władz publicznych na rzecz społeczności lokalnej, budowanie i wspieranie lokalnych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych sieci powiązań ludzi starszych służących celom edukacyjnym, szkoleniowym, pracy i utrzymywaniu kontaktów towarzyskich, identyfikacja, promowanie i wymiana dobrych przykładów w radzeniu sobie rodzin i społeczności z wyzwaniami jakie niesie starzenie się społeczeństw;

– przygotowanie rozwiązań prawnych sprzyjających lepszej integracji kobiet z zasobami siły roboczej m. in. poprzez umożliwienie kobietom podejmowania prac innych niż tradycyjnie im przypisane oraz mężczyznom podejmowanie zadań opiekuńczych;

– budowanie środowiska społecznego wolnego od barier i sprzyjającego integracji przedstawicieli różnych kategorii wieku, inwestowanie w społeczeństwo obywatelskie obejmujące organizacje skupiające członków z różnych pokoleń i organizacje ludzi starych po to, by wzbogacać zasoby społeczne;

– dostarczenie świadczeń zdrowotnych i społecznych oraz pomocy społecznej w oparciu o stabilny system zabezpieczenia społecznego – m. in. dostarczanie usług opiekuńczych, uwzględniających specyfikę płci i gwarantujących łańcuch opieki od pomocy w prowadzeniu gospodarstwa domowego we własnym domu, po wizyty pracowników socjalnych i pielęgniarek środowiskowych oraz ambulatoryjną i stacjonarną opiekę zdrowotną, a także społeczną, propagowanie i wdrażanie programu zastępczych rodzin lub grup socjalnych

dla osób starszych mieszkających samotnie, jako sposobu na podtrzymanie ich funkcjonowania w społeczności, tworzenie całościowych systemów opieki geriatrycznej w ramach społeczności lokalnej;

– mobilizacja nietradycyjnych aktorów sceny publicznej, takich jak media, sektor prywatny, organizacje pozarządowe, ludzie młodzi itp. w programach służących przebudowie świadomości społecznej i łamaniu stereotypów starości oraz niekorzystnych dla seniorów zachowań społecznych, a także wspierających integrację i solidarność rodziny poprzez dialog prowadzony w otoczeniu;

– wzbogacanie zasobów badawczych z zakresu gerontologii oraz wymiana informacji i kooperacja w ramach światowej sieci instytucji naukowych, prowadzenie badań na temat gotowości placówek edukacyjnych i innych instytucji do podjęcia kształcenia dla dorosłych.

Reasumując, pozytywne starzenie się wymaga sprzyjającego otoczenia społecznego i instytucjonalnego, a także, co szczególnie ważne, możliwości formowania potencjału pomyślnej starości przez całe życie. Tymczasem, z niepokojem należy stwierdzić, że problem przygotowania do starości, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym nie jest należycie potraktowany. Dotychczasowe programy geriatryczne, skupiające w większości przypadków swoją uwagę na patologicznych aspektach starości nie mogą być w pełni skuteczne. Podejście takie nie jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie niesie ze sobą globalne starzenie się populacji. Konieczna jest rewizja sposobu myślenia – rozpatrywanie starzenia się nie jako stanu patologicznego, ale etapu nowych wyzwań, szans i możliwości rozwojowych.

Zbigniew Woźniak uważa, że wyznaczenie realistycznych zadań polityki adresowanej do najstarszego pokolenia wymaga szczegółowego określenia czterech podstawowych strategii polityki wobec starości i osób starszych [6, s.29-30]:

1. „DODAWAĆ LAT DO ŻYCIA – obecna w różnym nasileniu we wszystkich typach, krótkoterminowa *strategia interwencyjno-asekuracyjna* koncentrująca uwagę na likwidowaniu niedoborów, uzupełnieniu deficytów i ratownictwie społecznym.

2. DODAWAĆ ZDROWIA DO LAT – średnioterminowa (5-10 lat) *strategia asekuracyjno-kompensacyjna*, oparta na profilaktyczno-promocyjnych programach służących wyprzedzaniu niekorzystnych z punktu widzenia procesu starzenia się zjawisk, zdarzeń i procesów, zwłaszcza w sferze zdrowia. Stale obecne, choć jakościowo zmienione elementy interwencji (praca socjalna).

3. DODAWAĆ ŻYCIA DO LAT – wieloletnia *strategia kompensacyjno-partycypacyjna* budowana w oparciu o efekty wcześniej uruchomionych i nadal funkcjonujących programów profilaktycznych, budujących zdrową i aktywną starość, przezorność, zaradność oraz zdolność do samoopieki. Podejmowane działania służyć mają poprawie/utrzymaniu jakości życia seniorów, zwłaszcza *sędziwych starców*.

4. KU MIĘDZYPOKOLENIOWEJ SOLIDARNOŚCI – długoterminowa, dominująca w przyszłości *strategia partycypacyjno-integracyjna* oparta na koncepcji społeczeństwa dla wszystkich grup wieku, które dostosowuje swą strukturę i funkcjonowanie, jak również politykę i planowanie do potrzeb, możliwości i umiejętności wszystkich obywateli, uwalniając i wykorzystując potencjał generacyjny z korzyścią dla każdej kategorii wieku, zgodnie z zasadą wzajemności i równości”.

Chcąc sprostać tym zadaniom państwo polskie musi dążyć do budowy nowoczesnej polityki społecznej. Jest pewne, iż musi to być odpowiedź na przemiany w strukturze społeczno-demograficznej społeczeństwa, przejawiająca się w działaniach służących [6, s. 29]: kształtowaniu ogólnych warunków rozwoju i życia najstarszego pokolenia; zaspokajaniu potrzeb ludzi starszych; zapewnieniu starości pozycji równoprawnej z innymi fazami życia; kształtowaniu stosunków między pokoleniami; harmonizowaniu i godzeniu interesów poszczególnych pokoleń; wspomaganie seniorów w radzeniu sobie z zadaniami rozwojowymi; kształtowaniu pozytywnego obrazu starości w świadomości społecznej; stwarzaniu możliwości sprostania aktualnym i przyszłym sytuacjom oraz problemom związanym ze starzeniem się zbiorowości.

Globalne cele tak określonej polityki wobec seniorów można ująć następująco [6, s.29-30]:

- ochrona/poprawa warunków i jakości życia seniorów,
- wzmacnianie potencjału osób starszych i społeczności służącego rozwojowi osobowemu, aktywności i samorealizacji najstarszego pokolenia oraz zdolności do samoopieki i samopomocy,
- wykorzystanie potencjału oraz doświadczenia seniorów w rozwoju społecznym i gospodarczym,
- tworzenie/odbudowa/wspieranie naturalnej sieci pierwotnych kontaktów i stosunków społecznych,
- gwarantowanie odpowiednich ilościowo i jakościowo oraz adekwatnych do potrzeb świadczeń i usług,
- wyprzedzanie zdarzeń i przeciwdziałanie stanom grożącym pauperyzacją, degradacją społeczną, utratą samodzielności życiowej, bądź niezależności starzejących się obywateli,
- ochrona prawna statusu społecznego osób starszych,
- zmiana obrazu starości i starzenia się w świadomości społecznej,
- integracja międzypokoleniowa w ramach społeczeństwa dla wszystkich grup wieku.

Zasadą naczelną przy planowaniu i realizacji programów gerontologicznych winno być szeroko rozumiane współdziałanie wszystkich podmiotów działających w sferze socjalnej oraz aktywne uczestnictwo adresatów tych programów.

Reasumując, starość jest wyzwaniem zarówno dla jednostki, jak i instytucji (medycznych, społecznych, edukacyjnych), poczynania których winna cechować nieustanna dbałość o jakość życia.

Kompleksowe zaspokajanie potrzeb wszystkich osób starszych, umożliwiających podnoszenie jakości ich życia, jak również wykorzystanie ich potencjału w podnoszeniu jakości życia całego społeczeństwa wymaga:

– uczynienia procesu starzenia się, z uwagi na swą nieuniknioną, skalę i konsekwencje, przedmiotem zainteresowania decydentów;

– optymalizacji ekonomicznych warunków bytu ludzi starych – w tym ubezpieczeń;

– zapewnienia opieki medycznej i socjalnej;

– organizacji infrastruktury socjalnej, kulturalnej, oświatowej i rekreacyjnej;

– propagowania, wśród wszystkich pokoleń, idei zwiększonej odpowiedzialności za starość na siebie;

– rozwijania orientacji na przyszłość wśród osób dorosłych;

– promowania nawyków prozdrowotnych, opóźniających biologiczne starzenie się organizmu;

– walki z niekorzystnymi dla osób starszych stereotypami (walka z ageizmem);

– kształcenia wyspecjalizowanych kadr zawodowych w dziedzinie gerontologii, geriatry i geragogiki;

– rozwoju instytucji kształcenia przez całe życie.

Starzenie się jest procesem wielowymiarowym, stąd i przygotowanie się do niego musi być holistyczne, a zatem powinno dotyczyć w zasadzie każdej sfery życia. Ponadto, adaptacja do starości winna się odbywać w trzech płaszczyznach [3, s.36]:

– wychowanie do starości (zadanie pedagogicznej profilaktyki) - to działalność wychowawcza wobec dzieci i młodzieży, polegająca na ukazywaniu starości jako wartości, zapoznawaniu z powinnościami etyczno-moralnymi, obowiązkami prawnymi i obyczajowymi związanymi ze starością;

– wychowania w starości (zadanie gerontologii społecznej) – to oddziaływanie wychowawcze wobec człowieka starszego, obejmujące wsparcie pedagogiczne, mające na celu podtrzymanie aktywności jednostki, a także działania opiekuńcze wobec osób, które nie są zdolne do samodzielnego zaspokajania własnych potrzeb;

– wychowanie przez starość – dotyczy wszystkich osób egzystujących w otoczeniu człowieka starego. Osoba starsza dzięki bogactwu doświadczeń, mądrości życiowej, przekazuje młodym pokoleniom, jak i rówieśnikom, określone wartości, normy, wzory życia.

Działania podejmowane z myślą o ludziach w starszym wieku winny nie tylko sprzyjać zaspokajaniu ich potrzeb, ale muszą wyjść poza ramy wyznaczone przez zabezpieczenie społeczne i przyczynić się do prowadzenia przez najstarsze pokolenie aktywnego i niezależnego życia.

Bibliografia:

1. Kilian M., Starzenie się społeczeństw wyzwaniem dla współczesnego świata, „Praca socjalna”, nr 1/2010.
2. Kokieli A., Wartości studentów pedagogiki w perspektywie zmian współczesnego społeczeństwa, (w:) Surina I. (red.), Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych, Kraków 2010.
3. Szarota Z., Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki, Kraków 2004.
4. Szukalski P., Przygotowanie do starości jako zadanie dla jednostek i zbiorowości, (w:) Szukalski P. (red.), Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się, Warszawa 2009.
5. Trafialek E., Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej, Kielce 2006.
6. Woźniak Z., Priorytety w programach gerontologicznych organizacji międzynarodowych i struktur europejskich jako przesłanka budowy polityki społecznej wobec starości i osób starszych, (w:) Starzenie się populacji wyzwaniem dla polityki społecznej. Materiały konferencyjne, Kraków 2003.

Дата надходження статті: „12” лютого 2012 р.

УДК 371.134.036: [78.071.5+784.4] (045)

Г.В.ЯКІВЧУК,
кандидат педагогічних наук;
Л.А.ВРОДА,
викладач
(м.Хмельницький)

Актуалізація музично-фольклорних знань у вихованні творчої особистості майбутнього вчителя музики

У статті розглянуто теоретично-практичні аспекти щодо актуалізації вивчення та використання українського музичного фольклору в різних видах навчальної та художньо-творчої діяльності в процесі виховання майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: музичний фольклор України, творча особистість, вчитель музики, навчальна, педагогічна, художньо-творча діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна соціальна ситуація виховання студентської молоді характеризується насамперед підвищенням гуманістичних, моральних вимог з боку суспільства і необхідністю визначення позиції в житті, суспільстві, професії особистості майбутнього вчителя. Студенти педагогічних вузів сьогодні потребують „внутрішньої перебудови”, яка передбачає самопізнання, самовизначення, коригування ставлення до себе та навколишнього світу. Важливою ланкою виховання творчої особистості вчителя є її залучення до культури свого народу. Саме пізнання українського фольклору виступає однією з характеристик засвоєння особистістю цінностей культури.

Серед загальнонаціональних культурних цінностей, таких як мова, живопис, прикладне мистецтво, архітектура та інші – особливе місце належить українському музичному фольклору. Його виняткову цінність підкреслювали багато прогресивних діячів, педагогів, музикантів, етнографів, вважаючи фольклор духовним конденсатом нації та звуковою пам'яткою минулих століть.

Цінності музичного фольклору співпадають з виховними завданнями сучасного суспільства, із процесами підготовки творчої особистості майбутнього вчителя. Утвердження ідеї самоцінності особистості як гуманістичної мети прогресивного розвитку нашої держави підсилюють важливість комплексної розробки проблеми творчої особистості вчителя. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) передбачає: „...створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій” [1, с.44].

Аналіз досліджень і публікацій... Необхідність використання українського фольклору з виховною метою у дошкільній, початковій ланці школи, у навчанні та вихованні молоді справедливо обґрунтовували багато науковців, педагогів, музикантів. Зокрема, використання народної творчості у трудовому вихованні досліджували Ю.Коломієць, Т.Мацейків; моральному – Н.Заячківська, С.Нікітчина, К.Плівачук, С.Стефанюк; патріотичному – В.Каюков; естетичному вихованні – Р.Дзвінка, Г.Карась, О.Маленицька, В.Пабат; в процесі формування національної свідомості – Г.Кловак, Р.Осипець; у розвитку творчої активності особистості – З.Пазнікова, Н.Соломко. Використання народної музичної творчості у навчально-виховному процесі вузу досліджували С.Домбровський, В.Костів, С.Крамська, Г.Іванюк, О.Отіч, О.Неживий, О.Ростовський, Р.Скульський, Г.Сутрина, Б.Тимків Н.Чернуха та ін., які пропонують різні підходи щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є обґрунтування актуальності та важливості збереження та використання українського музичного фольклору в вихованні майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу... Український фольклор є частиною музичного мистецтва, а його мистецький, виховний, творчий потенціал дає широкі можливості використання інтеграційних зв'язків у змісті різних дисциплін. Це зумовлюється зокрема й природою фольклору, який є синтетичним видом мистецької діяльності, оскільки фольклорні дійства (обряди, звичаї) поєднують в собі музику (пісні, танці, інструментальну народну музику), пластичні рухи (хороводи, пісні-танці, пісні з елементами рухів), художнє оформлення (костюми, декорації), слово (тексти пісень), драматургію (сюжетні танці, фольклорні вистави).

В умовах сучасності український фольклор зазнає суттєвих змін. Змінюються не лише способи відтворення й поширення твору, але й з'являються нові особливості в самій основі творчого акту. Питома вага виконання фольклору в побуті зменшується і нерідко природне вираження почуттів залишається на другому плані, не розкривається глибина змісту, психологія образів тощо.

У сучасному урбанізованому середовищі взаємодія особистості з традиційною народною культурою здійснюється в межах педагогічної системи (дитячий садок, школа, позашкільні заклади, заклади культури, аматорські фольклорні колективи тощо).

На відміну від автентичних осередків, де фольклорні традиції формувалися і передавалися від покоління до покоління шляхом спонтанної усної трансмісії, сьогоденні процеси успадкування народної культури здійснюється на рівні свідомого і цілеспрямованого засвоєння фольклорних зразків через вивчення народної традиції, оволодіння її законами, принципами формотворення, а також навичками і технікою виконання.

Аналіз етно-педагогічної, музикознавчої, фольклористичної літератури дозволив нам виділити ряд цінностей українського музичного фольклору, який характеризуються значним виховним потенціалом. Це – загальнокультурні, світоглядні, історичні, естетичні, моральні, педагогічні цінності. Саме на ці цінності необхідно спиратися у вихованні творчої особистості засобами музичного фольклору.

Творча особистість, зокрема майбутній вчитель музики, розвивається у єдності всіх якостей і здібностей. Однак творчою особистість стає тоді, коли вона самостійно виявляє потяг до діяльності, зокрема засобами українського музичного фольклору. У процесі професійного становлення вирішуються проблеми розвитку особистісних якостей вчителя, вихователя, викладача, які коригують педагогічну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення у творчості. Разом з тим здійснюються процеси самопізнання, які забезпечують концептуальну спрямованість майбутнього вчителя музики на постійний професійний саморозвиток, сприяють пошуку особистісноорієнтованих технологій, формують здатність осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні.

Музичний фольклор надає широкі можливості для такої творчої самореалізації студента у різних видах педагогічної та музично-творчої діяльності, тобто можливість проявити себе у одному або комплексі видів діяльності, розкрити будь-які із своїх здібностей: загальних чи спеціальних.

У процесі навчально-виховної роботи зі студентами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії на факультеті мистецтв нами було впроваджено ряд організаційно-педагогічних умов, спрямованих на виховання творчої особистості вчителя музики саме на цінностях українського музичного фольклору, зокрема подільського регіону.

Ці умови реалізуються у процесі навчання; педагогічній діяльності (різні види практик); пошуково-дослідницькій діяльності (збирання та збереження народної творчості); художньо-творчій діяльності (участь в різних художніх колективах, створення та керування дитячими колективами тощо). Якщо навчальна та педагогічна діяльність є обов'язковими компонентами професійної підготовки вчителів, то пошуково-дослідницька та художньо-творча діяльність зумовлена ще й інтересами, уподобаннями кожного студента зокрема.

Однією із умов є актуалізація музично-фольклорних знань, отриманих студентами при вивченні курсу „Музичний фольклор України” (МФУ) у різних видах навчальної, позанавчальної, педагогічної та художньо-творчої діяльності. Розкриваючи специфіку музично-педагогічної діяльності музиканти теоретики зосереджують увагу на емоційному аспекті впливу музики, змістом якої є почуття та переживання людини.

У творчій виконавській діяльності емоції відіграють особливо важливу роль не тільки у спонуканні активності особистості, а й пов'язують їх психологічні процеси у єдине русло, в якому відбуваються акти сприймання, уявлень, уяви, мислення. Відомий психолог Б.Теплов, узагальнивши результати багатьох психологічних експериментів дослідження музичного сприймання, прийшов до висновку, що позаемоційним шляхом неможливо досягнути зміст музики. У мистецтві людина шляхом емоційних переживань пізнає світ, оскільки мистецтво є емоційним пізнанням, „...художнє виховання завжди включає в себе виховання здібності сприйняття”, при чому, „художньо-повноцінне сприйняття мистецтва – це „вміння”, якому треба вчитися ” [2, с.98].

Отже, ефективність опанування музичним фольклором буде залежати не лише від його вивчення, а й значною мірою, від емоційного переживання творів фольклору, обрядів, звичаїв тощо, тобто тут дуже важливе значення має чуттєвий аспект. Саме з цією метою розроблено практично-лабораторні заняття до базового курсу „МФУ”.

Розробка і проведення практично-лабораторних занять передбачає виконання певних *положень*:

– теми вивчаються відповідно до календарного року. Так, тема „Весняний цикл” вивчається у квітні, „Літній цикл” – у травні-червні, „Зимовий цикл” – у грудні-січні і т. д;

– практично-лабораторні роботи (тематичні вечори, веснянки-хороводи, обряди Івана Купала, щедрування тощо) максимально адаптовані до природного середовища їх побутування. Наприклад, весняний обряд „Колодка” та весняні хороводи проводяться на подвір'ї навчального закладу або в парку (будь-де, але обов'язково на природі, серед квітучих дерев, трав тощо); традиційні різдвяні свята – відповідно до певних українських звичаїв (обряд щедрування, колядування, Калити, виконання

новорічних вистав – вертеп, Маланки, Василя тощо) з обов'язковим проведенням цих звичаїв – віншувати своїх рідних, знайомих тощо;

– всі обрядодійства спрямовані на розкриття творчих якостей особистості студента, його фантазії, уяви, комунікативності, артистичності, вокальних даних тощо.

Народні традиції розкріпають людину, створюють ситуації, за яких знімаються хибні суспільні гальма, котрі нав'язували особистості роль „маленької людини”; засобами народних традицій формується нестандартне мислення, неповторність, створюються умови для саморозкриття та самореалізації особистості. Участь в обрядових дійствах запобігає нівелюванню особистості, стимулюють її неповторність, оригінальність, самостійність, комунікативність, емпатію, креативність, рефлексію.

У процесі художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів, а саме – вивченні, сприйнятті, відтворенні фольклору, формується їхній світогляд, їхня спрямованість, ставлення до цінностей народного мистецтва, до суспільства, людей, дійсності, самих себе, часто у такій діяльності особистість може пережити катарсис, після якого відбувається переоцінка цінностей і буття взагалі.

Мета практично-лабораторних занять: на основі засвоєних системних знань включати студентів у різні види самостійної художньо-творчої діяльності – практичної, художньої, інтелектуальної, предметної. Після вивчення кожної теми курсу обов'язкове проведення певного обряду, звичаю або виконання пісенного чи танцювального фольклорного твору. Це може проводитись у будь-якій формі – проведення засідань клубу „Фольклор – спосіб життя”, роботи творчої лабораторії „Розмай”, проведення конкурсів, диспутів, фольклорних свят, нестандартних інтегрованих, бінарних, інтерактивних уроків, самостійної дослідно-пошукової роботи тощо. У таку діяльність включаються всі студенти групи. Мета такої діяльності в тому, щоб після отримання основних теоретичних знань дати можливість і спонукати студентів до емоційного „переживання” фольклорного твору, обряду, звичаю тощо.

Наведемо декілька прикладів практично-лабораторних робіт з курсу „МФУ”.

Тема „Сезонно-трудоий фольклор”. Форма роботи – інтерактивний урок. Фрагмент обряду „Обжинки”, який проводиться в аудиторії. Вивчивши тему, студенти самостійно відшукують, опрацьовують додатковий матеріал, систематизують та аналізують (подільські) народознавчі музичні матеріали і на цій основі складають сценарій жнивварських свят. Кожний студент має змогу вибрати певний вид діяльності: пошук інформації, написання сценарію „Обжинків”, вивчення музичного матеріалу, акторські або режисерські функції тощо.

„Зкінчилися жнива.....Дівчата та жінки, співаючи, збирають колоски. Звучить пісня „Живо, женчики, живо”. З колосся жінки та дівчата плетуть вінок та „квітку”, яка складається з 5-6 окремих невеличких снопиків або пучків, зв'язують її так, щоб вона нагадувала велику квітку. Закінчилась пісня, за цей час учасники дійства сплели вінок та „квітку”.

Наталка: „Напевне вінок одягне цього разу Ганнуся! Вона так справно працювала, найбільше всіх снопів нажала!”

(Звучить пісня „Пішли дівоньки в долину”).

Дівчата одягають Ганні вінок на голову, дають „квітку” в руки і пускають її вперед. Співаючи, йдуть до села. Заходять на подвір'я до господаря. Два хлопці віддають сніп – квітку господарю, вклоняються. Хазяїн господи передає квітку господині, яка насе її і ставить сніп на покуті.

(Всі ці дії відбуваються дуже поважно, з певними ритуалами).

Звучить величальна пісня „Живо, женчики, живо”.

Господар та господиня запрошують усіх до господи (на подвір'я):

– „Заходьте, дорогі женчики!”

Дівчина: „Дай вам, Боже, щоби-сьте щасливо дочекали на той рік сіяти, орати, а ми здорові – збирати !”

Господар: „Дай вам, Боже, дочекати в добрім здоров'ю! А ти молода, Бог дай, здорова росла і шлюбного вінця доросла!”

Дівчина здимає з голови вінок, віддає господареві і каже: „Нате ж вінець, а нам дайте на танець”. Господар дає кілька монет, приймаючи вінок, вішає його у хаті. Звучить танець, дівчата співають та танцюють”.

Тема – дитячий фольклор. Після вивчення даної теми студенти самостійно відшукують, записують та опрацьовують дитячі колісанки. Цей вид практично-лабораторної роботи проходить у формі конкурсу на краще виконання коліскової з обов'язковим музично-поетичним аналізом. Приклад роботи студентки II курсу Оксани Т.: Виконується історична коліскова „Лю-лю, лю-лю, онучатко”. Цінність цієї коліскової у тому, що вона є дослідницькою роботою студентки. Фольклорний матеріал зібраний на Шепетівщині Хмельницької області під час літньої фольклорної практики. Вивчивши та проаналізувавши коліскові пісні у відомих виданнях та збірниках, ми не знайшли аналога цієї коліскової.

Лю-лю, лю-лю, онучатко (2р.), Ти ж маленьке татарчатко. А татарка як почувла Як та оса полинула. Полинула в чисте поле	Та й вирвала травиченьку (2р.) Та й вдарила по личеньку. „Доню моя, Ганнусенько, Як я тебе колисала По личеньку не втинала”	Як ти знаєш, що я Ганна (2р.) Коли ж мене було взято?” „Чорна хмара наступала Орда село розкидала. Тоді тебе було взято”. Лю-лю, лю-лю, онучатко...”
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Отже, учасники конкурсу зробили висновок, що колисанка – це перший поетичний твір, з яким зустрічається дитина вже в перші дні свого життя, вона чує її з вуст найближчої людини – матері. В цих творах відображаються найглибші почуття людини, вони захоплюють своєю ніжністю, простотою, лагідністю і великою любов'ю до дитини. Студенти, аналізуючи колисанки, визначили їх педагогічну цінність: колисанки допомагають ознайомити дитину з навколишнім світом, зі змісту цих творів діти отримують перші уроки духовності, моральності, чесності, чемності, шанобливого ставлення до старших, до праці, до маленької батьківщини. У них закладена глибока материнська любов, оспівується світ добра, краси і справедливості, який кожна матір прагне виплекати у своїй дитини. Але основна функція коліскових пісень – впливати на стан і настрої дитини в момент засинання. Також важлива емоційна функція – встановлення контакту між матір'ю та немовлям без сторонніх слухачів. Позитивно те, що багато студентів підкреслили різноманітні специфічні риси та особливості колісанок. У змісті пісень цього жанру переважають практично-побутові функції: як нагодувати, вдягнути, взути немовля. Зібрані коліскові з різних куточків Поділля дали змогу студентам визначити основні тематичні групи колісанок: а) про турботу матері за дитину; б) коліскові – повчання; в) коліскові – побажання; г) жартівливі колісанки.

Як приклад організації самостійної дослідно-пошукової діяльності студентів під час фольклорної практики можемо навести знахідку студента факультету мистецтв, яка, на наш погляд, є невідомою і досить цікавою. Традиційна українська народна пісня „Летіла зозуля” класифікується як лірична. В пісні оспівується туга молодої дівчини за домівкою, ріднею: „Летіла зозуля, та й стала кувати. Ой то ж не зозуля, то рідная мати...”. Андрій С. проходив фольклорну практику в селі Пилява, Старосинявського району Хмельницької області (саме у цій місцевості колись відбувалися битви проти турків), де і записав варіант пісні від жителів свого рідного села. Важливість цієї пошукової роботи в тому, що студент не лише записав фольклорний твір, але і співставив її зміст з іншими варіантами пісні й дійшов висновку, що фольклорний твір має новий і цікавий початок (декілька куплетів), який дає підставу класифікувати пісню як історичну: „Налетіли турки, турки-яничари, забрали дівчину від рідної мами”. Отже, стає зрозумілим, чому дівчина просить матір передати їй горобчиком кусинчик хліба з батьківщини – вона у неволі. Знахідка носить дослідницько-науковий характер – такого тексту пісні ми не знайшли в друкованих пісенниках та фольклорних працях.

Навчально-нормативні (заняття, лекції, контрольні роботи та ін.) та традиційні культурно-масові форми (тематичні концерти, лекторії та ін.) не завжди в змозі забезпечити реалізацію творчого потенціалу особистості студента, тому включення різноманітних інноваційних форм у навчально-виховний процес є важливими і актуальними. Ефективною та дієвою формою актуалізації та використання українського музичного фольклору стала діяльність експериментальної студентської лабораторії – театр музики та пісні „Розмай” Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Учасники творчої лабораторії – це студенти факультету мистецтв, які не лише роблять перші спроби в музично-творчій діяльності (аранжування, переклад, обробка), але і мають змогу все відтворити, почути та проаналізувати. Активна діяльність стимулює до подальшого вивчення творів музичного фольклору, дає можливість реалізувати творчий потенціал майбутнього вчителя музики. У такій практичній діяльності студентів поєднуються особистісні і професійні інтереси, що мають величезне значення для становлення майбутнього вчителя музики. У такій діяльності є можливість спостерігати як студент поєднує в собі риси організатора і просвітителя, диригента і аранжувальника, виконавця і акомпаніатора тощо.

Закріплення основ курсу „МФУ” продовжується у процесі фольклорної практики (IV семестр), на педагогічних практиках (III-XI семестри), під час написання творчих робіт, підготовки та захисту курсових, дипломних проектів (IX-XII семестри) тощо. Особливість таких заходів полягає в тому, що вони виходять за межі вузько предметних практичних занять, мають статус кафедральних, загальноакадемічних та загально місцевих заходів і стають культурними подіями у житті не тільки академії, але й міста, області, краю. Підготовка і проведення таких заходів об'єднує зусилля викладачів різних кафедр, студентів різних факультетів, груп і курсів.

Розроблені заходи дозволили об'єднувати у спільні проекти студентів із різним рівнем фахової підготовки, рівнями розвитку творчих здібностей, мистецькими уподобаннями, пріоритетами у художньо-творчій діяльності. Такі проекти як музичний лекторій „Історичні пісні та думи в житті українського народу”, „Граї, бандуро, задзвени, нам Коляду запроси!”, засідання клубу „Фольклор –

спосіб життя” – „Осінні фестини”, „Подільські веснянки” та ін. дають можливість кожному майбутньому вчителю музики реалізувати свої фахові та особистісні здібності, навички, розкрити творчі якості.

Висновки... Таким чином, актуальність вивчення та використання музичного фольклору України у навчально-виховному процесі забезпечить включення майбутніх вчителів музики до педагогічної, науково-дослідницької, пошукової, художньо-творчої діяльності, в результаті у них формуватиметься система ціннісних орієнтацій в царині народного мистецтва, надаватиметься широке коло нових знань, вмій, навичок та можливість їх реалізації в практичній та музично-педагогічній роботі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Теплов Б. М. Избранные труды : в. 2 т. / Б. М. Теплов. – М., 1985. – 543 с.

Анотація

Г.В.Яківчук, Л.А.Врода

Актуализация музыкально-фольклорных знаний в воспитании творческой личности будущего учителя музыки

В статье раскрыто содержательное наполнение дисциплины „Музыкальный фольклор Украины” и актуальные вопросы эффективности и целесообразности курса в процессе воспитания и профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Автор раскрывает специфику дисциплины и обязательное проведение практико-лабораторных работ, цель которых – воспитание и развитие творческих качеств будущего учителя музыки (оригинальность мышления, коммуникабельность, рефлексия, самоорганизация, эмпатия, настойчивость и т.д.) и способности к творческой самоорганизации, самоусовершенствованию.

Ключевые слова: музыкальный фольклор Украины, творческая личность, учитель музыки, учебная, педагогическая, художественно-творческая деятельность.

Summary

H.V.Yakivchuk, L.A.Vroda

Actualization of Music-Folklore Knowledge in Education Creative Personality of the Future Music Teacher

The article reveals the substantive content of the discipline "Folk music of Ukraine" and the current issues of efficiency and feasibility of the course in the process of education and professional training of the future music teacher. The author reveals the specific character of the discipline and mandatory practice and laboratory work, aimed at education and development of the creative qualities of the future music teacher (originality of thinking, sociability, reflection, self-organization, empathy, persistence, etc.) and the capacity for creative self-organization, self-improvement.

Key words: folk music of Ukraine, creative personality, music teacher, teaching, educational, artistic and creative activity.

Дата надходження статті: „5” березня 2012 р.

УДК 371.124:785.071.2(045)

М.В.ЯРОВА,

кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності

У статті окреслено теоретичні підходи до розгляду питання інструментально-виконавської підготовки та визначення ролі даного процесу в професійному розвитку майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: музично-педагогічна підготовка, інструментально-виконавська підготовка, майбутній учитель музики.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Реформування системи педагогічної освіти у відповідності з Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття) (1994 р.), Національною доктриною розвитку освіти України (2001 р.) та Законом України „Про вищу освіту” (2002 р.) є основою для розвитку інтелектуального та духовного потенціалу суспільства. Це ставить складні завдання перед вищою школою, потребує високоякісної підготовки фахівців, зокрема учителів музики, виховання нової генерації педагогів-музикантів ХХІ століття, здатних не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможних залучити підрастаюче покоління до глибокого пізнання й спілкування з музичним мистецтвом. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів музики до професійно-педагогічної, зокрема інструментально-виконавської діяльності, яка є важливою складовою педагогічної діяльності вчителя музики.

Якщо головною метою діяльності піаніста-виконавця є саме виконання творів і найповніше розкриття перед слухачами їх художнього змісту, то для вчителя музики такою метою є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності, зокрема інструментально-

виконавської. Тому одним із пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх учителів музики ми вважаємо формування їхньої готовності до виконавської діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема готовності дістала широке висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Зокрема, готовність як психологічний феномен досліджували А.Гандюшкін, М.Дяченко, Л.Кандилович, М.Левітов, В.Моляко, О.Проскура, В.Пушкін, А.Пуні та ін. Дослідженню готовності до різних видів педагогічної діяльності приділено увагу в працях А.Деркача, Г.Костюка, А.Петренка, В.Сластьоніна, В.Щербини та ін. Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності розглядають А.Линенко, В.Смиренський, П.Харченко та ін. В галузі музичної педагогіки проблема професійної підготовки вчителів також зайняла належне місце в дослідженнях науковців.

Так, розроблено професіограму вчителя музики (Е.Б.Абдуллін, Л.Г.Арчажнікова); висувуються вимоги цілісності професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта (В.І.Мудмахер, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, Н.О.Терентьева та ін.); розглядається проблема педагогічної спрямованості викладання окремих спеціальних дисциплін на музично-педагогічних факультетах (І.Ф.Гажим, О.Ф.Назаров, І.М.Немикіна, Н.І.Плешкова, В.Л.Яконюк та ін.); висвітлюються питання методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики (Л.В.Матвеева).

Однак у спеціальній літературі категорія „готовність майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності” поки що не знайшла достатнього розкриття, що негативно позначається на практиці навчання студентів в інструментальних класах. Не приділяється належної уваги вихованню професійно необхідних якостей майбутнього педагога-музиканта, які б забезпечили високий рівень його готовності до інструментально-виконавської діяльності [5].

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики й усталеною практикою навчання у вузі; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності і відсутністю в системі підготовки педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення. Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування інструментально-виконавської підготовки на формування готовності до цієї діяльності. У зв'язку з цим стає актуальною проблема формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методики формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів до інструментально-виконавської діяльності; розкрити зміст і структуру поняття „готовність до інструментально-виконавської діяльності”.

Виклад основного матеріалу... Музично-педагогічна освіта на сучасному етапі виявляє необхідність підготовки фахівця якісно нової формації – всебічно освіченого педагога, який володіє досить високою культурою та багатим особистісно-творчим потенціалом. Широка ерудиція і педагогічна майстерність учителя, його творча активність сприяють розширенню кругозору й духовного світу учнів. Проаналізована філософська, культурологічна, психолого-педагогічна, музикознавча література, присвячена науково-теоретичному обґрунтуванню понять „інструментально-виконавська діяльність учителя музики” і „готовність майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності” як педагогічного феномена. У контексті концептуальних положень про гуманізацію освіти конкретизовано сутність інструментально-виконавської підготовки [1].

Виявивши сутність низки понять: діяльність, естетична діяльність, художня діяльність, музична діяльність, музично-педагогічна діяльність, виконавська діяльність, ми розглядаємо інструментально-виконавську діяльність учителя як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву музикантом власних творчих якостей, максимально розкривається його індивідуальність, віддзеркалюється набутий естетичний і виконавський досвід, асоціативні зв'язки. Як і будь-яка інша діяльність, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй змістовності та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця.

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що структура готовності складається з психологічної готовності, що передбачає свідоме ставлення до діяльності згідно власних здібностей і можливостей; практичної готовності – як потенційної можливості оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральної готовності, що ґрунтується на усвідомленні професії, на позитивному відношенні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності. Виходячи з цього, більшість дослідників включають до структури готовності вчителя до професійної діяльності такі компоненти:

мотиваційний (відповідальність за виконання завдань), орієнтаційний (знання і уявлення про особливості й умови діяльності, вимоги до особистості), операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними знаннями та вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається процес діяльності), оцінний (самооцінка власної підготовки і її відповідності процесу вирішення професійних завдань).

Критерієм сформованості готовності „вищого рівня” виступає саме єдність вказаних компонентів. Вчені визначають готовність як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставлених музично-освітніх завдань та умови їх виконання [3]. Такими умовами вони вважають ступінь складності, новизну і проблемний характер цих завдань; обставини музичної діяльності, особливості її стимуляції; мотивацію і прагнення до досягнення результату; самооцінку власних можливостей; емоційно-виконавський досвід; здатність до самоконтролю і саморегуляції стану готовності тощо. Враховуючи багатогранність підходів до розв’язання проблеми формування готовності і відсутність єдності у трактовці сутності цього багатоаспектного поняття ми визначилися з основним змістом дефініції „готовність до інструментально-виконавської діяльності”. Це складне особистісне утворення ми розуміємо як домінуючий стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності. Вона є результатом певного досвіду людини, що ґрунтується на позитивному ставленні до діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, що у сукупності визначають її результативність. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв’язок та взаємозалежність структурних компонентів готовності (мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтаційного, операційного) і є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномена і керування процесом його формування [2].

Мотиваційно-вольовий компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інструментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунтується на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання.

Когнітивно-аналітичний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

Креативний компонент складає розвиток художньо-творчих умінь (музично-виконавських, імпровізаційних), які, у свою чергу, формують професійно важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність.

Ціннісно-орієнтаційний компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій в суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді. Операційний компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та вміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі його виконання.

Мета інструментально-виконавської підготовки полягає: у розкритті природних музичних задатків і нахилів студентів, на цій основі розвиток їх здатності до осмислення, переживання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення; в удосконаленні їх потреб і здібностей до самовизначення, самовдосконалення, творчої самореалізації в художньо-виконавській і педагогічній сфері. Інтегруючим змістом підготовки є система знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності; художньо-творча пошукова діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої в творах музичного мистецтва; формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь; накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

Зміст інструментально-виконавської підготовки спрямований на художньо-творчий розвиток студентів, їх здатність до сприймання та осмислення, оцінювання і творення в мистецтві, що передбачає формування у студентів: потреби і здатності до спілкування з виконавським мистецтвом; знань історичних етапів і перспектив подальшого розвитку світового виконавського мистецтва; умінь проводити виконавський аналіз та класифікацію музичних творів за епохами, стилями; знань українських традицій фортепіанного виконавства та вмінь дешифрування змісту орнаментики музики бароко; умінь спостерігати за розвитком сучасного виконавства, тобто порівнювати, виявляти подібності й відмінності, визначати головне і другорядне у виконанні музичних творів класичного періоду та сучасності.

Завданням визначено: виконавський розвиток студента шляхом засвоєння ним загальних закономірностей музичного виконавства, методів та прийомів роботи з творами; формування виконавської компетентності майбутніх вчителів музики; виховання їх творчих та вольових

виконавських якостей; оволодіння різноманітним за жанром та стилем художнім репертуаром; виховання навичок самостійної роботи над музичними творами; накопичення знань про музичне мистецтво і включення їх в активно діючий понятійний запас, що забезпечить орієнтацію в мистецькій проблематиці.

Організація навчально-виконавської діяльності забезпечує оптимальне функціонування процесу інструментально-виконавської підготовки і передбачає використання сукупності як традиційних форм педагогічної діяльності (освіта як спосіб набуття цінностей; навчання як спосіб практично використовувати цінності; виховання як спосіб передачі цінностей), так і усталених і нетрадиційних форм індивідуальної роботи. Тобто, одна й та ж сама форма навчання (індивідуальне заняття) може мати різноманітну модифікацію і структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи, що використовуються викладачем.

Основними **засобами** розробленої моделі інструментально-виконавської підготовки є класична фортепіанна музика, переклади для двох фортепіано симфонічних творів та уривків з опер, вокальна музика із супроводом фортепіано. Вони взаємно доповнюють один одного; збагачують і посилюють методи розробленої методики і сприяють більшій ефективності її впливу; дозволяють активізувати процес художньо-виконавського розвитку студентів, домогтися включеності їх у роботу протягом всього періоду навчання у вузі. При розробці моделі нами враховувався комплекс психолого-педагогічних **умов**, що забезпечує ефективність інструментально-виконавської підготовки і сприяє формуванню необхідних для майбутнього вчителя музики професійних якостей. Даний комплекс формує цілісне динамічне утворення, що включає умови, спрямовані на організацію розвиваючого особистісно зорієнтованого середовища, а саме: збереження та стимулювання у вищому навчальному закладі пізнавальної і навчально-професійної мотивації студентів; визнання за кожним студентом права на вільний вибір власної системи цінностей, жанрових і стильових переваг у мистецтві; створення творчо-пошукових ситуацій, які активізують художньо-виконавське мислення студентів і знімають психологічні бар'єри на шляху освоєння складного музичного матеріалу; інтегративний, емоційно забарвлений підхід до ціннісного пізнання музичних творів у процесі виконання на відміну від вузько диференційованої побудови навчальної діяльності, зорієнтованої на логічно-пізнавальне освоєння музики; виховання в студентах впевненості у своїх силах, на основі підтримки бажання внести щось своє у виконання відомих творів, по-своєму вирішити те чи інше технічне або художнє питання; варіативний характер навчальної діяльності, рухливість, гнучкість і удосконалення процесу інструментально-виконавської підготовки з урахуванням виникаючих у процесі навчання психолого-педагогічних і творчих ситуацій; вирішальну роль у процесі інструментально-виконавської підготовки повинно відігравати педагогічне спілкування, основу якого складають суб'єкт-суб'єктні відносини, коли викладач у студенті бачить не об'єкт свого впливу, а рівноправного партнера, особистість, що передбачає формування установки на уважне слухання іншого і на прагнення його зрозуміти.

Висновки... Таким чином, на основі теоретичного аналізу, вивчення педагогічно-виконавського досвіду та власних спостережень нами були виділені умови, які, на наш погляд, є необхідними і достатніми для формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики; формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності; опора на метод активізації виконавської практики. Готовність студентів до інструментально-виконавської діяльності визначається як домінуючий стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності [5].

Список використаних джерел та літератури:

1. Гусейнова Л. В. Інструментально-виконавська творчість як засіб професійної підготовки педагога музиканта / Л. В. Гусейнова // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету ім. Миколи Гоголя: Серія Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 103–105.
2. Гусейнова Л. В. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / Л. В. Гусейнова // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету ім. Миколи Гоголя: Серія Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин : НДПУ, 2003. – С. 36–38.
3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – С. 128–132.
4. Кузьмінська Л. Музично-виконавська діяльність в Україні: соціокультурне значення та проблеми / Л. Кузьмінська // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 12–15.
5. Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти / О. Є. Реброва // Ментальні цінності мистецької освіти. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 36–38.
6. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

Анотація

М.В.Ярова

Подготовка будущего учителя музыки к инструментально-исполнительской деятельности

В статье очерчены теоретические подходы к рассмотрению вопроса инструментально-исполнительской подготовки и определения роли данного процесса в профессиональном развитии будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая подготовка, инструментально-исполнительская подготовка, будущий учитель музыки.

Summary

M.V.Yarova

Preparation of the Future Music Teacher to Instrumental-Performing Activity

Theoretical approaches to consideration of question of instrumental-performing preparation and determination of the role of this process in professional development of the future music teacher are described in the article.

Keywords: music-pedagogical preparation, instrumental-performing preparation, future music teacher.

Дата надходження статті: „28” березня 2012 р.

УДК 37.036

Р.М.ЯЦИШИН,
асистент
(м.Івано-Франківськ)

Дефінітивно-сміслова генеза супроводу естетичного виховання особистості

У статті проаналізовано відмінні ознаки у визначеннях змісту естетичного виховання, його сутності й спрямованості впродовж другої половини ХХ століття.

Ключові слова: естетика, естетична свідомість, естетична культура, естетичне виховання, мистецтво.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Національна доктрина розвитку освіти в Україні і, відповідно, Концепція загальної мистецької освіти спрямовують сучасну школу в культуротворче русло, що охоплює всі основні компоненти естетичного досвіду особистості. Зокрема, наголошується, що художня спадщина є ефективним засобом виховання естетичної культури, а цінності мистецтва важливі з огляду на сучасне буття дітей і молоді в оновленому полікультурному просторі. Відтак, естетичне виховання дітей і молоді набуває важливості як соціальна проблема. Перед освітою ХХІ століття сформульовано нові вимоги щодо формування особистості дитиною до орієнтацій суспільства і, зокрема, визнається необхідність її усебічного розвитку. Естетичне виховання, власне, посідає місце найважливішого засобу якісного особистісного зростання.

Аналіз досліджень і публікацій... Над проблемою естетичного виховання особистості працювали А.Веремєв, Є.Гуменюк, А.Комарова, Н.Кіященко, В.Шацька, Л.Шепетис та ін. Формуванню естетичної свідомості у дітей шкільного віку присвячені дослідження Л.Пічко.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є системний аналіз відмінних ознак у визначеннях змісту естетичного виховання, його сутності й спрямованості впродовж другої половини ХХ століття.

Вклад основного матеріалу... Естетичне виховання є складовою педагогічної науки, а його теоретичною основою є естетика. Предметом вивчення естетики (грец. *aisthetikos* – відчуваючий, чуттєвий) є закономірності естетичного сприйняття дійсності, сутність і форми творчості за законами краси [13, с.66].

Німецький теоретик мистецтва Ф.Шіллер першим запровадив у науковий обіг термін „естетичне виховання”. Філософ обґрунтував значення краси як еквівалента естетичного для державотворення: „... тільки естетична держава може зробити суспільство справжнім, оскільки воно приводить до виконання цілого через природу окремого індивіда. Хоча вже потреби людини і примушують його жити в суспільстві, а розум насаджує в ньому основи громадськості, однак тільки краса може надати йому суспільні якості” [14, с.252-358]. Напрямо, запропонований Шіллером, на нашу думку, сприятиме активізації досягнення теоретико-практичного паритету естетичного виховання в умовах незалежної України.

У найширшому філософському сенсі естетичне виховання передбачає якісну мінливість рівня естетичної культури об'єкта виховання: окрема особа, соціальна група, суспільство загалом. Це безперервний процес, що охоплює життя людини, усуваючи протиріччя у невідповідності між рівнем її естетичної культури і володінням надбаннями культури (естетичним досвідом) в конкретний період життєдіяльності.

Естетико-педагогічний аспект представлено в працях естетиків, психологів і педагогів досліджуваного періоду: С.Анічкін, М.Афасижев, Ю.Борев, А.Буров, А.Веремьев, Н.Кіященко, Л.Печко, В.Шацька та ін.

Науковці не є одноставними щодо визначення сутності естетичного виховання. На думку В.Шацької, це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати, адекватно розуміти й оцінювати красу навколишньої дійсності, у громадському житті, праці, в явищах мистецтва [8, с.6]. А.Комарова визначає естетичне виховання як установку особистості, її ціннісні орієнтації в естетиці, критерії оцінки й принципів відносин до них [6, с.52], а Є.Бодіна вважає, що „...сутність естетичного виховання полягає в цілеспрямованому формуванні естетичної свідомості особистості” [1, с.333]. А.Веремьев визначає естетичне виховання як цілеспрямований процес формування здібностей і потреб людини естетично сприймати, переживати й оцінювати навколишню дійсність і перетворювати її за законами естетичної досконалості [3, с.22-34]. Н.Кіященко акцентує на необхідності використання таких методів і форм естетичного виховання школярів, які б сприяли формуванню естетичного ставлення людини до всього світу, а не лише до мистецтва [5, с.17].

Нами не знайдено одноставності у визначеннях естетичного виховання й у словниках досліджуваного періоду. У Великій радянській енциклопедії подано таке його тлумачення: „Естетичне виховання – цілеспрямований процес формування у людини естетичного відношення до дійсності. Воно пов'язане із сприйняттям і розумінням прекрасного у дійсності, насолодою ним, естетичною творчістю людини” [2, с.256-257], а в педагогічному словнику естетичне виховання розглядається як виховання здатності сприйняття і правильного розуміння прекрасного у дійсності (природі, праці, громадських стосунках, вчинках людей) і в мистецтві, розвиток естетичних поглядів, смаків і почуттів, потреби і здатності брати участь у створенні прекрасного в мистецтві і житті [9, с.739-741]. Щодо короткого словника з естетики, то це „система заходів, спрямованих на вироблення і вдосконалення в людині здатності сприймати, правильно розуміти, цінувати і створювати прекрасне і піднесене в житті і в мистецтві” [7, с.451]. У навчальних посібниках і підручниках досліджуваного періоду естетичне виховання передбачало передусім виховання здатності цілеспрямовано сприймати і правильно розуміти, любити і цінувати прекрасне в усьому різноманітті його проявів як у дійсності, так і у творах мистецтва. Крім того, воно припускало виховання прагнення і здатності самому вносити елементи прекрасного у всі сфери життя і праці, боротися проти потворного в житті і в мистецтві, а також посилено творчо проявляти себе в мистецтві.

Як бачимо, у представників естетичної й педагогічної думки домінувало судження, що естетичне виховання не повинно було обмежуватися вихованням лише пасивно-споглядального відношення особистості до прекрасного, а сприяти активно-творчій діяльності.

Естетичне виховання в найширшому сенсі розглядалось як передача досвіду і навичок, притаманних суспільству, адже виховувати слід не якусь окрему властивість індивіда, а всю сукупність його соціальних якостей, накопичення необхідних знань і формування його загальної культури. Суспільство не в змозі соціально-історично і духовно удосконалюватися без передачі багатств культури, накопичених людством. Таким чином, естетичне виховання – це одночасно і естетична діяльність індивіда, і його участь в естетичних процесах. Його мету розглядали як обов'язковий елемент формування усєї сукупності духовного багатства індивіда, оскільки поза загальною системою естетичне виховання втрачає свою перспективу, його стрижнем і внутрішнім рушієм є суспільний ідеал.

Здебільшого науковці визнали мистецтво найефективнішим засобом естетичного виховання. Інші дослідники головним фактором естетичного виховання вважають або природу, або соціальну дійсність. Є ще одна точка зору щодо головного засобу естетичного виховання. Її суть полягає у твердженні, що у кінцевому результаті праця визначає естетичну вихованість людини.

У сучасних науковців ширше використовується визначення естетичного виховання як складової частини педагогічного процесу, безпосередньо спрямованого на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Узагальнено в естетичному вихованні важливим є правильне тлумачення співвідношень між естетичним і художнім, зумовлених сферою мистецтва. Воно є найбільш концентрованим вираженням естетичного відношення до дійсності і є провідним в естетичному вихованні людини. Як своєрідне відображення дійсності, художній твір має свої внутрішні закономірності, які враховуються в естетичному вихованні і відрізняють виховання мистецтвом, скажімо, від естетичного виховання засобами природи чи праці. Отже, відмінність, своєрідність засобів виховання тут необхідно враховувати.

У педагогічній літературі у різних тлумаченнях сутності й взаємозв'язків між естетичним і художнім вихованням знаходимо різні підходи. А саме: „...естетичне виховання засобами мистецтв у педагогічній науці називають художнім вихованням“ [11, с.207]. Такої ж думки дотримувався

Г.Джибладзе, який зазначав, що художнє виховання – це „...теж естетичне виховання, але здійснюється засобами мистецтва” [4, с.26]. А М.Стельмахович стверджував, що „художнє виховання охоплює різні сфери мистецтва”, воно „пов’язане з естетичним розвитком особистості в усіх сферах її діяльності”, в тому числі й мистецтві [12, с.117]. Отже, поняття „естетичне виховання” є ширшим і включає в себе „художнє виховання”. Попри включення мистецтва у виховний процес не можемо сформулювати висновки про те, що маємо справу з художнім вихованням: засоби мистецтва можна використовувати як у художньому, так і в естетичному вихованні.

Аналіз співвідношення між естетичним і художнім дає підстави для висновку про те, що у поглядах науковців досліджуваної доби притаманні певні розбіжності. А саме:

- естетичне тотожне художньому і ці терміни є синонімічними (М.Афасижев);
- естетичне й художнє не суголосні, а паралельні феномени (М.Верб, О.Казанський);
- естетичне ширше ніж художнє, оскільки торкається всіх сторін людського буття, натомість художнє – лише мистецтва (Ю.Борев).

На нашу думку, розходження між художнім й естетичним вихованням полягає не в засобах, а в меті виховання, що й визначає специфіку їхнього змісту як системних утворень.

Попри окремі відмінності у наведених вище визначеннях, естетичне виховання є цілеспрямованим, організованим і контрольованим педагогічним процесом формування естетичної свідомості (форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним опануванням дійсності шляхом естетичного сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості) та естетичної культури особистості (сформованість естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреби вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу. Її рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуття, погляди, переживання, смаки, потреби, ідеали), і в розвитку умінь і навичок активної перетворювальної діяльності (мистецтво, праця, побут, людські взаємини).

Послугування поняттями „естетична свідомість” та „естетична культура” уможлиблює повніше розкрити й осмислити зміст, завдання й мету естетичного виховання. По цьому спираємося на визначенні структури естетичної свідомості особистості: естетичні знання, погляди й переконання; естетична реакція на об’єкт; естетичний смак; естетичний ідеал; естетична мотивація (естетичні потреби, інтереси, установки); естетична діяльність [3, с.22-34]. Формування кожного елемента й усіх разом потребує особливого поєднання педагогічних методів та їх єдиної спрямованості. Таким чином, перспективне педагогічне завдання щодо естетичного виховання школярів полягає у активізації їх естетичної свідомості, удосконаленні інтелектуальних процесів і структур, а також розвитку потреби у самостійній естетичній діяльності.

Висновки... Таким чином, у результаті аналізу численних визначень сутності естетичного виховання, можна вийти на з’ясування його мети і концептуальних завдань у другій половині ХХ століття. Поняття естетичного виховання багатоструктурне і поліфункціональне, а його внутрішній зміст суперечливий. По-перше, як у понятті, в ньому відображено своєрідний аспект усіх інших напрямів виховання; по-друге, в його зміст закладено споріднені поняття. Це: художнє виховання, естетична і художня освіта та ін., що в узагальненому понятті „виховання” творять складну внутрішню структуру. Відповідно, його зумовлює діалектичність і гнучкість багатогранного підходу задля розв’язання питань щодо структури різних підсистем і рівнів спрямованості естетичного виховання, змістовного розгляду окремих його елементів тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бодина Е. А. Воспитательная функция музыки : дисс. ... доктора пед. наук / Е. А. Бодина. – М., 1992. – 333 с.
2. Большая советская энциклопедия : в 30 т. – М. : Советская энциклопедия, 1978. – Т. 30. – 632 с.
3. Веремьев А. А. Эстетическое воспитание в системе педагогического образования / А. А. Веремьев. – Брянск, 2001.
4. Джибладзе Г. И. Принцип эстетического воспитания / Г. И. Джибладзе. – Тбилиси, 1971.
5. Киященко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Н. И. Киященко. – М. : Искусство, 1971. – 160 с.
6. Комарова А.И. Методологические проблемы теории и практики эстетического воспитания студентов: Дисс. доктора филос. наук. – М. 1985.
7. Краткий словарь по эстетике. – М. : Политиздат, 1964.
8. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / под ред. В. Н. Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955.
9. Педагогический словарь в двух томах. – Т 2. – М. : Изд-во академии педагогических наук, 1960. – 766 с.
10. Печко Л. П. Формирование эстетического сознания у детей школьного возраста // Эстетическое сознание и процесс его формирования / Л. П. Печко; Ин-т философии АН СССР. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.
11. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / [Сластенин В. А., Исаев И. Ф. и др.]. – М., 1998.

12. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання : посібник для вчителів початкових класів і студентів педагогічних факультетів / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 178 с.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [4-е изд.]. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
14. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека : [пер. с нем. Э. Радлов / собр. соч. : В 7 т.]. – М. : Изд-во худож. лит., 1957. – Т. 6.

Анотація

Р.М.Яцишин

Дефинитивно-смысловой генезис сопровождения эстетического воспитания личности

В статье проанализированы отличительные признаки в определениях содержания эстетического воспитания, его сущности и направленности на протяжении второй половины XX века.

Ключевые слова: эстетика, эстетичное сознание, эстетичная культура, эстетичное воспитание, искусство.

Summary

R.M.Yatsyshyn

Definition- Notional Genesis of Methodic Accompanying of Aesthetic Personality Upbringing

Distinct features of the definition in the content of aesthetic education, its main points and trends during the second part of the 20-th century are analyzed in the article.

Key words: aesthetics, aesthetic consciousness, aesthetic culture, aesthetic education, arts.

Дата надходження статті: „20” березня 2012 р.

УДК 371.134.+378.068(045)

І.П.ЯЩУК,

доктор педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Розвиток системи волонтерської діяльності студентської молоді у професійному становленні педагога

В статті розглядається волонтерська діяльність студентів факультету початкової освіти та філології ХГПА в контексті формування професійного становлення майбутнього педагога.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентності, волонтерська діяльність, студентська молоддь.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В сучасних умовах мінливості політичної, економічної, соціальної сфери розвитку, реформування системи вищої освіти, впровадження технологічних підходів у теорію і практику соціального життя, зміни пріоритетних цінностей молоді надзвичайно актуальним є питання виховання добродійних якостей, почуттів взаємодопомоги, взаємовиручки, поваги один до одного...

За таких умов надзвичайно актуальним є розвиток волонтерської діяльності в навчальному закладі як важливого ресурсу професійного розвитку та становлення, морального, духовного виховання особистості. Саме з цією метою на факультеті початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у 2009 р. було створено систему волонтерської діяльності „Збирай добро по намистині”.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема волонтерської, добродійної діяльності розглядалась науковцями, практиками як минулого так і сучасності. Зокрема, сутнісні аспекти волонтерської діяльності молоді розкриті в працях вітчизняних науковців, таких як: Є.К.Афоніна, О.С.Мала, В.А.Бондаренко, Г.С.Ковшар, Н.О.Нестеренко, Т.Л.Лях, А.Ф.Соколова, Н.А.Сейко, С.Я.Харченко та ін. Практичний досвід волонтерської діяльності висвітлений у публікаціях О.В.Барабанової, Н.М.Грінчук, Н.В.Ланчук, С.В.Олефір, І.І.Усатової, І.В.Якобчук та ін. Однак розвиток громадянського суспільства, необхідність запровадження в сучасних умовах волонтерської діяльності студентської молоді вплинули на вибір мети нашого дослідження.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає в аналізі волонтерської діяльності студентської молоді в процесі професійного становлення майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу... Професійне становлення майбутнього педагога передбачає набуття студентською молоддю певних компетентностей. Компетентнісний підхід акцентує увагу не на мусованому об'ємі вивченої інформації, а на здатності випускника навчального закладу самостійно діяти, приймати рішення в різноманітних професійних, життєвих ситуаціях. Компетентнісний підхід

виступає як моделювання результатів освітніх процесів, підсилює практичну зорієнтованість професійної підготовки.

Формування компетентностей здійснюється протягом усього неперервного процесу професійної підготовки вчителя.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає широке використання в навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення аудиторної та позааудиторної роботи. На нашу думку, надзвичайно цінною, як переконає досвід, у професійному становленні, розвитку ключових компетентностей майбутнього педагога є волонтерська діяльність студентської молоді.

Ретроспективний аналіз волонтерської діяльності в зарубіжній та вітчизняній соціально-педагогічній практиці засвідчив, що для України така діяльність – явище не нове. Підґрунтям для розвитку волонтерства є милосердя, благодійність, альтруїзм, гуманізм, небайдужість до проблем інших, здавна притаманні українцям.

Загальна декларація, прийнята на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів, так визначає зміст і мету руху волонтерство:

- Це добровільний вибір, що виявляє особисті погляди і позиції;
- Це активна участь громадянина у житті людських спільнот;
- Сприяє покращанню якості життя, особистому росту та поглибленню відчуття солідарності;
- Виражається, як правило, в спільній діяльності у рамках різного роду асоціацій;
- Сприяє реалізації основних людських потреб заради справедливості та миру у суспільстві.

Найбільш чисельною групою волонтерів в Україні є учнівська та студентська молодь. Студентська молодь, працюючи на базі громадських організацій, вищих навчальних закладів і соціальних служб бере участь у проєктах та програмах соціально-педагогічної спрямованості.

Волонтерська діяльність студентської молоді – це добровільна неприбуткова діяльність фізичних осіб-волонтерів, яка спрямована на надання допомоги особам, що перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, і сприяє самореалізації волонтера.

Волонтерська діяльність студентської молоді вмщує, з одного боку, „спеціалізацію”, тобто врахування професійної специфіки діяльності педагога, а з іншого, – „соціалізацію”, що передбачає само актуалізацію особистості у процесі її дозрівання.

Волонтерська діяльність ґрунтується на таких основоположних засадах: добровільність та добротність; законність; гуманність та гідність; спільність інтересів і рівність прав її учасників; гласність; відповідальність.

В США 56% населення – волонтери. У 80 країнах світу є мережа волонтерських центрів. У той самий час, коли українці вважаються милосердною нацією, лише 1-3% займаються волонтерством, проявляючи добру волю та прагнення допомогти ближньому.

Поспілкувавшись із студентами, молодими викладачами ХГПА щодо участі у волонтерських проєктах, ми з'ясували, що бажання виявили – 50 %; вчитись це робити та отримувати новий соціальний досвід з людьми – 32%; допомогти лише в конкретній ситуації – 11%; використати вільний час – 8%; байдуже ставлення до власної участі у волонтерстві виявили 2% респондентів.

Отже, можна зробити висновок, що для більшості опитаних волонтерство – це діяльність, спрямована на оволодіння уміннями та навичками суспільно корисної діяльності, соціальної роботи тощо. Тобто, більшість учасників спілкування з окресленою проблемою підкреслили, що мають бажання займатися добровільною діяльністю, оскільки – це досвід, спілкування та задоволення внутрішніх потреб у творенні добра. То чому ж волонтерство не є суспільним рухом, а лише разовими акціями допомоги, піар-ходами відомих людей, суспільними, політичними заявками тощо.

Саме для формування культури волонтерства, вироблення системи добротворчої діяльності з 2009 р. започаткована система волонтерської діяльності на факультеті початкової освіти та філології ХГПА „Збирай добро по намистині”, в якій взяли участь одна тисяча студентів та викладачів.

Головна мета волонтерського руху факультету полягає у виявленні серед студентської молоді тих, хто бажає займатися соціальною роботою з соціально-пільговою категорією населення, об'єднувати та координувати їх дії.

Для організації волонтерської діяльності на факультеті створено координаційну раду з числа викладачів факультету, студентської ради та наукового товариства.

Саме бажання творити Добро та залучати до цих справ інших людей для розвитку громади стало ідеєю створення системи добротворчої діяльності на факультеті початкової освіти та філології.

У 2009 р. викладачами та студентами була розроблена та затверджена система волонтерської діяльності „Добро починається з тебе”.

Її девізом обрано слова: „Життєвими миттєвостями, коли ми об'єднуємось заради добра, ми будемо нове життя, наше майбутнє, нове майбутнє для наших дітей”.

Проєкти, питання орієнтації та навчання волонтерів, приклади добротворчих програм волонтерської діяльності були розглянуті на студентській міжвузівській конференції „Сучасний

студентський волонтерський рух: проблеми та перспективи розвитку”, яка відбулась у м.Хмельницькому 2009 року. Тут же було затверджено систему волонтерської діяльності „Збирай добро по намистині”, яка передбачала участь волонтерів у добродійних проектах та цілеспрямовану підготовку студентів до їх реалізації.

Соціальними партнерами системи добродійної діяльності студентів факультету стали: Управління у справах сім'ї та молоді Хмельницької міської ради; Українська Православна Церква (Хмельницька єпархія); профком студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; Корпус волонтерів для сільських громад України; Всеукраїнська молодіжна організація „ФРІ”; Хмельницька обласна молодіжна організація „МАРС”; Хмельницька обласна дитяча лікарня; Вовковинецька загальноосвітня школа-інтернат для дітей-сиріт; Дитячий будинок-інтернат с.Солобківці Ярмолинецького району; Спеціалізована школа № 1 м.Хмельницького; Школа-інтернат с.Головчинці Летичівського району; Школа-інтернат с.Корчунки Деражнянського району; Центр денної зайнятості та тимчасового догляду для молодих інвалідів з інтелектуальною недостатністю „Родинний затишок”; Школа-інтернат с.Маліївці Дунаєвського району.

У рамках системи волонтерської діяльності студентів факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії реалізовано 58 проектів у Хмельницькій області. Відпрацьовано за період 2009-2011н.р. 2517 волонтерських годин.

У 2010 році система волонтерської діяльності факультету початкової освіти та філології „Збирай добро по намистині” зайняла перше місце у конкурсі волонтерських проектів „Добро починається з тебе” Міжнародного благодійного фонду „Україна 3000”. Волонтерський проект „Театр осені” у 2010 році був підтриманий програмою „Громадські зв'язки” Агенства Міжнародного Розвитку Посольства США.

Традиційними, популярними серед студентів-волонтерів стали волонтерські проекти: „Театр осені”, „Долонька”, „Серце до серця”, „Артеківець”, „Кадри”, „Шанс на життя”, „Арт-лікар”, „Недільна школа”, „Подарунок на День народження”.

Система волонтерської діяльності факультету початкової освіти та філології ХГПА передбачає не лише залучення студентів до розроблених волонтерських проектів відповідно їхніх інтересів та бажань, а й систему залучення, мотивації, навчання, заохочення. Активними у цих процесах є студенти-волонтери старших курсів, які успішно реалізували проекти та викладачі, які навчають особливим формам діяльності, організації колективної співпраці, індивідуальному підходу до людей з особливими потребами.

Як заохотити, як мобілізувати професійні та творчі ресурси особистості, яким чином організувати роботу, щоб вона була суспільно корисною та водночас приносила задоволення волонтеру. Саме ці питання допомагають розглянути студенти-волонтери старших курсів, які мають досвід.

Ця діяльність потребує від добровольців не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, соціальної педагогіки, соціології, медицини тощо. Система волонтерської діяльності передбачає різноманітні форми роботи щодо формування навичок спілкування з різними верствами молоді, знайомства з вітчизняним та зарубіжним досвідом цієї діяльності.

„Робити добро і спонукати інших робити добро”, – висновок студентів-волонтерів факультету початкової освіти та філології ХГПА. У центрі всього, що роблять волонтери, стоїть Людина, її неповторна особистість, її унікальні потреби. І з іншої сторони це – збереження та відродження скарбів нашої багаті і водночас напівзабутої культури. Це – допомога у створенні системи цивілізованого соціального супроводу дітей, допомога дітям-сиротам і людям з особливими потребами тощо.

Аналізуючи досвід волонтерської діяльності студентів зазначимо, що цей вид діяльності сприяє активній підготовці майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, самостійної роботи, добровільної за вибором і внутрішньо вмотивованої, та забезпечує успішнішу адаптацію випускника до реального інноваційного педагогічного процесу та соціалізації.

А також сприяє, з одного боку, реалізації цілей і завдань кожного етапу підготовки студентів до професійної діяльності (передусім мотиваційно-ціннісного і діяльнісно-творчого), з іншого, – досягненню цілей і завдань, пов'язаних із забезпеченням особистісного компонента структури майбутнього вчителя. Саме така діяльність дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення” [2, с.122].

Три роки реалізації системи волонтерської діяльності „Збирай добро по намистині” студентів факультету початкової освіти та філології ХГПА, вивчення результатів реалізації проектів дали підстави для наступних висновків: нами з'ясовано та уточнено зміст понять „волонтерська діяльність студентської молоді”, „волонтерство”; визначені мотиви студентської молоді до волонтерства; окреслено волонтерські проекти, які стали складовими системи волонтерської діяльності.

У практиці діяльності волонтерського руху існує понад 100 напрямів. Кожна людина може знайти той шлях, напрям, щоб реалізувати покликання душі та серця, бажання допомогти на засадах добра і честі.

Уважаємо, що волонтерську діяльність студентської молоді слід будувати в такий спосіб, щоб створювати умови для максимального розвитку кожним студентом своїх потенційних можливостей та атмосферу добропорядності та гуманізму. Цьому сприяє максимальна варіативність та альтернативність волонтерських проєктів, форм, методів роботи.

Запропонований аналіз запровадженої системи волонтерської діяльності студентів не вичерпує змісту означеної проблеми. Подальшого розгляду потребують розробка діагностичного інструментарію для визначення рівня підготовленості студентів-волонтерів до здійснення соціально-педагогічної діяльності; удосконалення нормативно-правової бази діяльності волонтерів; проєктування соціально-педагогічних технологій залучення студентів до волонтерської діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Державна молодіжна політика в Україні: слов. термінів нормат.-правових актів / [автор-упорядник Бородін Є. І.]. – Дніпропетровськ : Герда, 2002. – С. 299–337.
4. Закон України „Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
5. Іванченко А. В. Соціально-педагогічна підготовка вчителя / А. В. Іванченко, А. А. Сбруева. – Житомир : ЖДПУ, 2000. – 112 с.
6. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 3–4.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: затверджено указом Президента України від 17 квітня 2002р. №347 // Освіта. – 2002. – 24 квітня-1 травня. – С. 2.
8. Троцько Г. В. Шляхи поліпшення підготовки студентів педагогічних вузів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцько // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Х., 1998. – Вип. 7. – С. 21–26.
9. Ящук І. П. Збираймо добро по намистині: результати та проєкти волонтерської діяльності студентів 2009-2011рр. / Ящук І. П., Філінюк В. А., Дронюк М. В. – Хмельницький, 2011. – 56 с.

Анотація

И.П.Ящук

Формирование системы волонтерской деятельности студенческой молодежи в профессиональном становлении педагога

В статье рассматривается волонтерская деятельность студентов факультета начального образования и филологии ХГПА в контексте формирования профессионального становления будущего учителя.

Ключевые слова: *професійна підготовка, компетентність, волонтерська діяльність, студентська молодь.*

Summary

I.P.Yashchuk

Formation of the System of Volunteer Activities of Students in Professional Development of a Pedagogue

The article deals with volunteering activity of students of the faculty of primary education and philology of Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy in the context of formation of professional establishment of the future teacher.

Key words: *professional training, competence, volunteering activity, students youth.*

Дата надходження статті: „4” березня 2012 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

ANDRZEJ KOKIEL, doktor nauk humanistycznych, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie (Szczecin, Polska)

JUSZCZAK KRZYSZTOF, doktor nauk humanistycznych, Akademia Pomorska w Słupsku (Słupsk, Polska)

АНДРЕЙЧУК Л.Й., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Рівненської філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” (м.Рівне)

АНДРЕЄВА З.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

АСАНОВА З.Р., викладач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

БАРБАН М.М., викладач кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)

БЕРЕЗІВСЬКА Л.Д., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, учений секретар Інституту педагогіки НАПН України (м.Київ)

БЕРЕКА В.Є., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

БІЛИК В.В., викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

БРОДА Л.А., викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГАВРАН І.А., аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова (м.Київ)

ГАПЧЕНКО О.В., викладач кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ГЛУШОК Л.М., аспірант Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ГОРБАТЮК Р.М., доктор педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м.Тернопіль)

ГРОНА Н.В., аспірант Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім.І.Я.Франка (м.Прилуки)

ГРУДОК-КОСТЮШКО М.О., старший викладач кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)

ДАВИДЮК Н.Ю., завідувач кабінету позашкільної освіти, старший викладач кафедри педагогіки і психології Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, аспірант Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” НАПН України (м.Рівне)

ДАВКУШ Н.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методик початкової і дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта, АР Крим)

ДАНИЛЮК С.С., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету ім.Богдана Хмельницького (м.Черкаси)

ДАРМАНСЬКА І.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДЖАФАРОВА О.С., викладач кафедри початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

ДОВЖЕНКО Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди (м.Харків)

ДОРОШ Г.О., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЖЕЛАНОВА В.В., докторант, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету ім.Тараса Шевченка (м.Луганськ)

ЖЕЛІХІВСЬКА Т.М., вчитель англійської мови спеціалізованої загальноосвітньої школи №1 (м.Хмельницький)

ЗАВЕРУХА С.І., доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЗАРЕДІНОВА Е.Р., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

ЗЕЛКОВСЬКА О.О., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України (м.Київ)

ЗДАНЕВИЧ Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ІСАЄВА Г.М., науковий співробітник лабораторії географічної та економічної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

КАЗАКОВА Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

КАЛЕНСЬКА В.П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

КАЧУР А.М., аспірант Кам'янець-Подільського національного університету ім.Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

КАЩУК А.О., методист відділу педагогічної практики, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

КІНСШЕВА А.Ю., магістрант Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)

КОВАЛЬЧУК Г.П., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету ім.Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

КОРОЛЬ С.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

КОСТЕНКО Д.В., докторант, старший викладач кафедри загальнонаукових та загальноосвітніх дисциплін Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (м.Хмельницький)

КОТЛЯРЧУК Г.Й., аспірант Інституту проблеми виховання Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

КРАВЕЦЬ Н.С., асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника (м.Івано-Франківськ)

КРАСНОСІЛЕЦЬКИЙ Д.П., кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

КРИСТОПЧУК Т.Є., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Рівне)

КУЗЬО І.В., аспірант Херсонського державного університету (м.Херсон)

КУСТОВСЬКА Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ЛАШКО М.В., молодший науковий співробітник НДЛ Грінченкознавства Київського університету імені Бориса Грінченка (м.Київ)

ЛЕВИЦЬКА Н.В., здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького, викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ЛИСАК Г.О., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ЛИСТОПАД О.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м.Суми)

ЛІВШУН О.В., викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ЛЯЛІНА А.І., здобувач Таврійського національного університету ім.В.І.Вернадського (м.Сімферополь, АР Крим)

МАНДРИКО Т.В., голова методичного об'єднання голів циклових комісій психолого-педагогічних дисциплін Центрального регіону України, викладач Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради „Лебединське педагогічне училище ім.А.С.Макаренка” (м.Лебедин)

МАШКІНА Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МУДРАКОВ В.В., здобувач Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича (м.Чернівці)

МУЛЯР О.П., аспірант Волинського національного університету імені Лесі Українки, методистка відділу гуманітарних дисциплін Волинського Інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Луцьк)

- НАЗАРЧУК А.А.**, кандидат педагогічних наук, заступник директора з іноземної мови спеціалізованої загальноосвітньої школи №1 (м.Хмельницький)
- ОРЛОВСЬКА О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- ОСАВОЛЮК О.А.**, асистент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім.Миколи Гоголя (м.Ніжин)
- 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)
- ПАЛАМАРЧУК Є.В.**, аспірант Центру Гуманітарної Освіти НАН України (м.Київ)
- ПАХОМОВА Т.М.**, викладач кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського (м.Миколаїв)
- ПРОШЕНКО С.Ю.**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ПОБІРЧЕНКО Н.С.**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Уманського державного педагогічного університету ім.Павла Тичини (м.Умань)
- ПОЛЩУК О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ПОЛЩУК О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини (м.Умань)
- ПОНОМАРЕВСЬКИЙ С.Б.**, кандидат філологічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України (м.Київ)
- ПОПЛАВСЬКА-МЕЛЬНИЧЕНКО Ю.В.**, кандидат мистецтвознавства, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ПРОКОФ'ЄВА М.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта, АР Крим)
- РИБАЛКО В.С.**, магістрант спеціальності „Початкова освіта” Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)
- РОЗГОН В.В.**, аспірант Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника (м.Івано-Франківськ)
- РОМАНЕЦЬ В.М.**, старший викладач кафедри зарубіжної літератури, аспірант Одеського національного університету ім.І.І.Мечникова (м.Одеса)
- САВЧУК Н.Б.**, вчитель початкових класів Хмельницької загальноосвітньої школи I ступеня №30 (м.Хмельницький)
- САДОВЕЦЬ О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- САС О.О.**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- СИНЧИШИНА О.А.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкового навчання та дошкільної освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)
- СКАЛЬСЬКА О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- СОКОЛОВА І.В.**, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземних мов, завідувач кафедри англійської філології Маріупольського державного університету (м.Маріуполь)
- СТРІЛЕЦЬ С.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання, докторант Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка (м.Чернігів)
- ТАРЧИНСЬКА Ю.Г.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Рівненського державного гуманітарного університету (м.Рівне)
- ТКАЧУК Г.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ФЕУЄРМАН В.В.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та гуманітарних дисциплін Кримського факультету Державного вищого навчального закладу „Запорізький національний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)
- ФРАСИНЮК О.Р.**, вчитель Одеського НВК „Гімназія №2”, аспірант Одеського національного університету ім.І.І.Мечникова (м.Одеса)
- ФРОЛЕНКОВА Н.О.**, аспірант Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника (м.Івано-Франківськ)

ХОЛОСТЕНКО Т.В., здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, в.о. заступника начальника управління з фізичної культури та спорту Одеської міської ради (м.Одеса)

ХРЕНОВА В.В., аспірант Уманського державного педагогічного університету ім.Павла Тичини (м.Умань)

ЧОРНА В.В., аспірант Бердянського державного педагогічного університету (м.Бердянськ)

ШАРАН Р.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ШИХБАДІНОВА Е.Р., здобувач Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

ШИШЕНКО В.О., аспірант Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди (м.Харків)

ШКВИР О.Л., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШОРОБУРА І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШПИТАЛЕВСЬКА Г.Р., старший викладач кафедри методик початкової і дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта, АР Крим)

ЯКІВЧУК Г.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЯРОВА М.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЯЦИШИН Р.М., асистент кафедри образотворчого мистецтва імені Михайла Фіголя Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

ЯЦУК І.П., доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкової освіти та 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: *вичитано, 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, правє, лівє – 2 см, *шриффт* – 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 **35 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 25 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. Коші 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 _____

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 11
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. –
Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – 387 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 18.04.2012 р. Здано до друку 18.04.2012 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 45,2.
Тираж 300 прим. Зам. № 1804/12

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 у науково-видавничому відділі
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139
тел.: (0382) 79-58-96