

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 1

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2007

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

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

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

Педагогічний дискурс: Збірник наукових праць. Випуск 1. – Хмельницький: ХГПА, 2007.
– 167 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 в закладах освіти та позашкільних установах, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Берека В.С.*, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

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

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

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Мадзігон В.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, перший віце-президент АПН України, директор Інституту педагогіки АПН України;</i>
Савченко О.Я.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, віце-президент АПН України;</i>
Бібік Н.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;</i>
Вашуленко М.С.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;</i>
Євтух М.Б.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;</i>
Бурда М.І.	<i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;</i>
Волошина Н.Й.	<i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;</i>
Грязнов І.О.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Дорошенко Ю.О.	<i>доктор технічних наук, професор;</i>
Даниленко Л.І.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Лисенко Н.В.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Пустовіт Г.П.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Руснак І.С.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Семиченко В.А.	<i>доктор психологічних наук, професор;</i>
Сиротенко А.Й.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Коханко О.М.	<i>кандидат педагогічних наук, професор;</i>
Шоробура І.М.	<i>кандидат педагогічних наук, доцент.</i>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:

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

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

шкільна педагогіка, психологія та фахові методики: **Ящук І.П.** – к.пед.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 мистецтва: **Попик О.І.** – к.пед.н.; **Балема М.О.** – народний артист України; **Бучківська Г.В.** – к.пед.н., доцент; **Слоневська І.Б.** – к.філос.н., доцент.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №3 від 25 квітня 2007 року)*

© Інститут педагогіки АПН України, 2007

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2007

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2007

ISBN 978-966-7872-38-0

ЗМІСТ

АДАМСЬКИЙ В.Р. <i>Радянський проект для вищої школи: виборювання автономії.....</i>	6
БЕРЕКА В.С. <i>Дидактика неперервної педагогічної освіти як системна технологія.....</i>	15
БУЧКІВСЬКА Г.В., БУЧКІВСЬКА В.В. <i>Використання ідей А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського у професійній підготовці майбутніх учителів.....</i>	19
ВАСЯНОВИЧ Г.П., ЗДАНЕВИЧ Л.В. <i>Принцип природовідповідності у духовному становленні та розвитку особистості.....</i>	24
ВИШИНСЬКА Г.В. <i>Культурологічний вимір інтеграційних процесів в освітніх практиках.....</i>	28
ГАЛАЙДА О.А. <i>Розвиток громадянськості студентів вищих навчальних закладів.....</i>	32
ГАЛУС О.М. <i>Активна професійна адаптація студентів як педагогічна проблема.....</i>	35
ГАМРЕЦЬКА Г.С. <i>Історіософська підготовка вчителя: спроба синергетичного окреслення проблеми.....</i>	41
ГАСЮК І.Л. <i>Реалізація індивідуального підходу в процесі фізичного виховання учнівської молоді як педагогічна проблема.....</i>	45
ГРЯЗНОВ І.О. <i>Індивідуальний підхід педагога до слухачів вищого навчального закладу як один із шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу.....</i>	50
ГУМЕНЮК В.В. <i>Стратегічні напрями діяльності керівників закладів освіти в умовах інформатизації суспільства.....</i>	54
ДАРМАНСЬКА І.М. <i>Ступенева освіта: історичний аспект.....</i>	59
ДОРОШ Г.О. <i>Розвиток художнього сприймання драматичного твору майбутніми вчителями в процесі вивчення української літератури.....</i>	62
ДУБИНА Л.Г. <i>Зміст, види та чинники девіантної поведінки особистості.....</i>	65
ЄВТУХ М.Б., ВОЛОЩУК І.С., СУПРУНЕНКО М.І. <i>Освітньо-політичні віхи організації навчання обдарованих школярів.....</i>	71
КАЗАКОВА Н.В. <i>Проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з різними категоріями дітей.....</i>	76
КОВЧИНА І.М. <i>Підготовка студентів до майбутньої соціально-правової діяльності (на прикладі курсу „Основи соціально-правового захисту особистості”).....</i>	79
КОЛЕСНИКОВА С.М. <i>Проблема природничої підготовки майбутніх вчителів у сучасних умовах.....</i>	85
ЛИСЕНКО Н.В. <i>Самостійна робота студентів у процесі впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань.....</i>	89
МАШКІНА Л.А. <i>Концептуальні засади гуманістичної педагогіки М.Монтессорі.....</i>	92
МИХАСЬКОВА М.А. <i>Проблеми формування практично-творчого компонента фахової компетентності майбутнього вчителя музики.....</i>	98
НАГОРНА О.О. <i>Роль фразеології при соціокультурному підході до вивчення іноземних мов.....</i>	101

ПІСОЦЬКА Л.С. <i>Управління персоналом як одна із умов управління розвитком дошкільної освіти.....</i>	103
ПОНІМАНСЬКА Т.І. <i>Реалізація особистісних пріоритетів гуманістичного виховання дітей дошкільного віку.....</i>	109
САВЧУК Н.С. <i>Менталітет в системі цінностей і цілей освіти.....</i>	116
СЕМІЧЕНКО В.А. <i>Проблеми і пріоритети професійної підготовки.....</i>	119
СЛОНЕВСЬКА І.Б. <i>Проблема діалогового мислення: на перетині філософії і літератури.....</i>	127
СОЛОВЕЙ М.В. <i>До питання про поняття педагогічної експертизи та її нормативно-правових основ.....</i>	132
ТКАЧУК Г.О. <i>Збагачення мовлення молодших школярів емоційно забарвленою лексикою в процесі аналізу казок на уроках читання.....</i>	136
ФОЛЬВАРКОВА-ПЛАХТІЙ В.І. <i>Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до розвитку моральної свідомості учнів засобами слова і дитячої літератури.....</i>	138
ШКВИР О.Л. <i>Дослідження рівня готовності майбутніх педагогів початкових класів до класного керівництва.....</i>	144
ШОРОБУРА І.М. <i>Світові тенденції конструювання підручників зі шкільної географії.....</i>	149
ЯЩУК І.П. <i>Особливості педагогічної взаємодії в умовах гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.....</i>	153

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Перед Вами перший випуск збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”, організаторами і засновниками якого є Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія та Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України.

Цілком зрозуміло, що в умовах демократизації та гуманізації освітнього простору, зміни освітньої парадигми, євроінтеграції української системи освіти, зокрема руху вітчизняної освіти в контексті Болонської угоди, все більше вимог ставиться до педагога, до його знань, практичних умінь та навичок. Велику роль у професійному зростанні педагога відіграють самоосвіта та наукова діяльність, котрі перетворюють спеціаліста з педагога-практика в педагога-майстра. У зв'язку з цим величезної ваги набуває саме наукова діяльність.

Метою даного збірника є надання можливості педагогам-практикам і науковцям представити свої напрацювання на розгляд наукової громадськості, прагнення поділитись власною точкою зору на ту чи іншу актуальну проблему педагогічної освіти, запропонувати певні інновації, подискутувати з іншими колегами.

Автори збірника наукових праць „Педагогічний дискурс” у своїх дослідженнях розкривають актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти, підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності; приділяють увагу шляхам підвищення ефективності навчально-виховного процесу як в загальноосвітніх навчальних закладах, так і у вузах; загалом розкривають проблеми педагогіки, психології, філософії освіти, порівняльної педагогіки, педагогіки професійної освіти, управління навчальним закладом.

В умовах побудови інформаційного суспільства все більшої ваги набуває інформація як рушійна сила прогресу людства. В цьому контексті зростає роль педагога-науковця, який є активним споживачем інформації і водночас її створювачем.

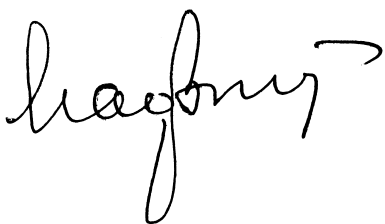
Обмін інформацією – це своєрідний двигун, який забезпечує поступальний рух такого складного механізму, як людське суспільство. І хоча й доведено, що „вічного двигуна” не існує, інформація має таку характерну властивість – вона вважається застарілою тільки з появою нової. Саме це і є тим процесом, який ніколи не припиняється.

Матеріали, подані в збірнику наукових праць „Педагогічний дискурс”, покликані сприяти підготовці „нового” вчителя, педагога, який відповідатиме всім тим вимогам, що ставляться до нього сучасним суспільством та умовами життя. Адже, від того, яким буде вчитель, залежатимете й те, яким буде суспільство, – ця істина відома всім. Тому нашим завданням є створення всіх умов для того, щоб забезпечити формування професійного, компетентного, ерудованого педагога-майстра і педагога-науковця – педагога-професіонала.

Ми щиро бажаємо Вам успіхів у творчій діяльності і завжди готові створити умови для того, щоб наша співпраця була максимально корисною та плідною. Будемо раді бачити Вас своїми активними дописувачами.

З повагою

В.М.Мадзігон – перший віце-президент АПН України, директор Інституту педагогіки АПН України, академік, доктор педагогічних наук, професор



В.Є.Берека – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент



РАДЯНСЬКИЙ ПРОЕКТ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВИБОРЮВАННЯ АВТОНОМІЇ

У статті автор досліджує проблему реалізації засад адміністративної автономії вищої школи за умов радянської дійсності на прикладі публічного обрання ректора Кам'янець-Подільського інституту народної освіти у 1922 році.

Ключові слова: Кам'янець-Подільський інститут народної освіти, автономія вищої школи.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Протягом останнього часу з'явилося чимало науково-теоретичних розробок, присвячених висвітленню різних аспектів діяльності Кам'янець-Подільського державного університету. Досліджуючи процес становлення і функціонування національних університетів України доби Української революції 1917–1920-х років, аналізуючи загалом історію розвитку вищої ланки освіти на Поділлі, вивчаючи життєвий шлях та науковий і творчий доробок професорсько-викладацького складу щодо організації і модернізації освітньої системи, автори не лише нагромадили значний емпіричний матеріал, який дає можливість зрозуміти сутність складних суспільно-політичних явищ знакового для нашого самопізнання історичного періоду, а й спробували пояснити системну оцінку глобальних революційних змін¹.

Однак, на сьогоднішній день залишається чимало питань, які потребують подальшого предметного дослідження та концептуального осмислення. З-поміж них варто виокремити проблеми, що стосуються взаємин професорського корпусу вищої школи з органами влади, політичних завдань, що стояли перед системою соціального виховання, стосунків дореволюційної професури з новою радянською генерацією червоної професури та ін.

Формулювання цілей статті... У запропонованій статті автор ставить за мету розглянути один епізод з життя Кам'янець-Подільського інституту народної освіти, пов'язаний з фактом публічного обрання ректора у 1922 році, який мав важливі політичні наслідки не лише для навчального закладу, а й в цілому для втілення засад адміністративної автономії вищої школи в Україні, і який до сьогодні залишається практично не висвітленим в науковій літературі. Нові архівні матеріали дають можливість зрозуміти внутрішню логіку більшовицьких лідерів, яка спрямовувала їхні дії та спонукальні мотиви, якими керувалися комуністи, намагаючись по своєму „адекватно” і „оптимально” розв'язати доволі складне питання.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Після жовтневого (1917р.) перевороту в Росії зусилля радянських владних структур у сфері реформування вищої школи були спрямовані передусім на встановлення в її стінах нової системи управління, яка б відповідала світоглядним принципам більшовизму. Старі організаційні форми розвитку науки і освіти жодним чином не влаштували В.Леніна, позаяк вони були цілком „перетворені в знаряддя класового панування буржуазії”, „проняті кастовим буржуазним духом”² і мали на меті звести освітянську справу до того, „щоб намуштрувати для буржуазії покірних і спритних прислужників...виконавців волі і рабів капіталу, ніколи не дбаючи про те, щоб школу зробити знаряддям виховання людської особи”³.

Задля успішної реалізації новітніх завдань в культурно-освітній галузі, більшовики вважали за доцільне якомога скоріше покінчити з відокремленням вищої школи, законодавчо закріпити її мету, структуру і принципи функціонування. Це завдання в значній мірі досягалося завдяки прийняттю „Положення про вищі навчальні заклади РРФСР”, згідно з яким усі вузи були включені в загальну систему радянських установ і організацій. Положення скасовувало адміністративну автономію вищих шкіл та запроваджувало централістські засади в організації управління⁴. Ця доктринальна зміна базувалась на ленінському розумінні пролетарської суті функціонування нової системи освіти. За констатацією заступника наркома освіти РРФСР М. М. Покровського, лідер більшовиків „не терпів жодної думки про будь-які буржуазні автономії”, а відтак „саме це слово було нещадно понівечене в тезах про вищу школу”⁵.

Втім, ввести нормативний документ в дію виявилось справою непростюю. На знак протесту проти запровадження нових порядків взимку 1921-1922 навчального року застрайкували професори Москви, Петербурга, Казані та інших міст, додавши до своїх гасел вимогу оперативного вирішення частини економічних проблем, передусім вчасної виплати заробітної плати.

Дані події детермінували певні процеси і в українських вузах Києва, Одеси, Харкова. Аби розрядити ситуацію, зняти зайве напруження, Народний комісаріат освіти УСРР, який у 20-х роках ХХ століття користувався досить широкою автономією⁶, прийняв достатньо сміливе й наразі ризиковане рішення про проведення експерименту щодо публічного обрання ректора.

Постановою колегії Головнопрофосвіти УСРР від 21 лютого 1922 р. та відношенням НКО УСРР за №967 від 23 лютого таке право було надане Кам'янець-Подільському ІНО⁷. На користь Кам'янецького вузу спрацювало декілька посутніх обставин. По-перше, впродовж останнього року навчальний заклад пережив ряд істотних реорганізацій, основна мета яких полягала у ліквідації видимих ознак існування університету, що постав у роки революції та був опорою українського державотворення⁸. А відтак зміни позначилися не лише на організаційній структурі інституції, методичних та фінансових аспектах діяльності, а й на долях конкретних людей. Після вступу в середині листопада 1920 р. у місто червоних військ частина відомих і авторитетних науковців вузу (І.І.Огієнко, В.О.Біднов, С.В.Бачинський, Л.Т.Білецький, Б.Й.Крижанівський, А.П.Чернявський, В.К.Добровольський, Л.Ю.Биковський, Й.Пеленський, А.Гнатівський та ін.), прізвища яких безпосередньо ототожнювалися з українськими визвольними змаганнями, емігрували за кордон⁹. Тому професорсько-викладацький склад інституту вважався в Наркоматі освіти УСРР цілком лояльним до радянської влади. У доповідній записці голові РНК УСРР Х. Раковському в грудні 1921р. політкомісар ІНО С.Чалий доповідав про вельми прихильне ставлення Ради професорів до більшовицької влади, що яскраво засвідчило урочисте засідання з нагоди святкування третьої річниці відкриття Кам'янецького університету. Чалий пропонував Християну Георгійовичу обов'язково відзначити цей факт у звітній доповіді шостому Всеукраїнському з'їзду Рад, оскільки така заява, на його думку, стала б „рівносилою удару обухом по голові тим, хто відкривав Кам'янецький університет „благоденством вищого духовенства” (22 жовтня 1918р.) і хто до цього часу сподівається на Кам'янецькі інститути, що вийшли з надр цього університету... як на ідейну твердиню петлюрівської і міжнародної контрреволюції”¹⁰.

По-друге, ректор ІНО комуніст С.Д.Сидоряк, призначений на посаду розпорядженням політкома В.Сазанського в серпні 1921 року¹¹, не користувався повагою колективу, зокрема через непрофесійну організацію виробничого підрозділу¹², безгосподарність та зловживання, що не давало жодних підстав студентам та викладачам розраховувати на будь-яке покращання свого матеріального становища. Як публічна реакція на ці факти, в інституті почали з'являтися написані студентами „гумористичні накази” на кшталт: „Знову в ідальні вкрадено 100 пудів картоплі. Це вже здається в дев'ятнадцятий раз. Пропоную зробити негайно ревізію. В склад Ревізійної комісії увійдуть тт. проф. Огієнко, проф. Русова і бувш. Упродкомісар Алтаев. Комісія має розпочати ревізію ні в якому разі не пізніше жовтня місяця 1923 р. Ректор Се – Дурак”; „Висловлюю догану колективній свині за те, що вона втекла в невідомому напрямку (очевидно за Збруч). Ректор Се – Дурак”¹³.

Врешті, непроста атмосфера склалася і в самій партійній організації інституту, де на обліку перебувало 18 членів¹⁴. Між найбільш відповідальними комуністами, ректором і політкомісаром розгорнулася жорстка боротьба за сфери впливу і компетенцію повноважень. С.Сидоряк вважав, що Чалий повинен займатися винятково політичною роботою і не втручатися в адміністративно-господарські та науково-навчальні справи установи. Натомість політкомісар на підставі партійних інструкцій¹⁵ доводив протилежне¹⁶. За визнанням самого ректора ІНО, така реальність унеможлилювала подальшу продуктивну співпрацю¹⁷.

Отримавши дозвільні документи від центральних органів влади, що надавали можливість зайнятися практичною роботою щодо підготовки загальних зборів, на яких мали обрати ректора, С.Чалий звернувся з відкритим листом до професорсько-викладацького складу інституту, в якому оцінив очікувану подію як таку, що має не лише академічне, а й суспільно-політичне значення, адже боротьба за виборність керівника вищої школи складає найкращі сторінки її історії. За часів самодержавства представники робітничого класу палко підтримували цю боротьбу, бо водночас це була „боротьба з урядом, жандармерією, поліціями в мундирах і без них, що стояли в стінах вищої школи на сторожі інтересів класів пануючих”. Так само цю боротьбу варто було підтримувати і з „погляду інтересів науки, її розвитку, як зброї в руках працюючих”.

В епоху ж диктатури пролетаріату, продовжував С.Чалий, коли вища школа в силу дії різноманітних об'єктивних чинників продовжує залишатися найвагомим захисником буржуазії, реалізація на практиці засад адміністративної автономії вузів не тільки теоретично несе в собі загрозу самим основам нового державного устрою, а „є здійснима вповні лише на загибель влади пролетаріату”. Тому страйки московської та харківської професури, яка є „найбільш чорносотенною”, бажаних результатів дати не могли. Останні через уповноважених

ставили „ультиматум” в Головпрофосвіті і отримали відповідь, що замість автономії „дістануть по одній...кулі”. Такою є реакція пролетарської влади на підступні виступи представників „наукової касті”, які „профанують ім'я вченого, святість кафедри” і плямують „пам'ять найкращих борців за розкріпачення науки”.

В той же час, впевнено заявляв політкомісар, радянська влада надала право Кам'янець-Подільському ІНО публічно обрати нового керівника. Що це означає? „Це означає, – роз'яснював офіційну позицію Чалий, – що влада пролетаріату розуміє нормальні умови розквіту науки. Це означає, що вона руйнує „самоуправління” вищої школи лише там, ...де є погроза для інтересів працюючих, де воно ставиться на службу інтересам касті. Це означає, що по мірі того, як та погроза зменшується, вона йде назустріч потребам вищої школи і науки, створюючи крок за кроком нормальні умови її розвитку. Це означає також, що влада пролетаріату покладає надії на робітників науки у Кам'янці-Подільському, довіряючи молодь школі з виборним керівником. Але крім цього, цей акт має ще одне значення, на яке працівники науки повинні звернути найпильнішу увагу. Це – той обов'язок, який влада покладає на них своїм довір'ям. І те довір'я працівники науки виконають лише в тому разі, коли вони стануть на висоту розуміння інтересів вищої школи і науки... Таким чином, цей акт – це також важкий іспит”.

Наприкінці листа політкомісар, висловивши сподівання, що „влада, довіривши долю молодого покоління Кам'янець-Подільській вищій школі з її виборним керівником, не буде мати нагоди каятись”, запросив усіх до активної участі в суспільно-політичній події краю¹⁸.

17 березня 1922 року редакція місцевої газети „Червона правда”, наголосивши на вагомій значимості для всіх кам'янчан заходу, пов'язаного з обранням ректора ІНО, запевнила, що докладе максимум зусиль, аби усі пропозиції щодо кандидатів на посаду керівника навчального закладу стали відомі громадськості¹⁹.

Критерії, яким повинен відповідати новий керівник та завдання, які він мав вирішити в першу чергу, найбільш лаконічно і водночас влучно були сформульовані професором А.Е.Маліновським. „Нова економічна політика, – зауважував зокрема він, – закликає до реальної роботи над закріпленням державного ладу шляхом виявлення широкої, приватної ініціативи і добром кваліфікованих робітників у всіх галузях державного будівництва. Щоб не стати в суперечність з нею, необхідно при обранні керівника вищої школи керуватися лише його персональними характеристиками. Занепад вищої школи в Кам'янці є наслідком, по-перше, безгосподарності його адміністрації, і, по-друге, відсутності авторитетного в академічних колах керівника (вченого), який поставив би своїм завданням надати діяльності ІНО наукового спрямування. Тому в новому керівникові ІНО повинні поєднуватися якості вченого та адміністратора”²⁰.

Уже перші заявлені кандидатури на зайняття посади дещо розчарували і наразі насторожили місцеву владу та партійний осередок. Їхній офіційний висуванець лектор інституту і водночас секретар Кам'янець-Подільського повітпарткому І.Кулик значно поступався авторитетом іншим претендентам на посаду – професорам П.М.Бучинському, А.Е.Маліновському, П.Г.Клепатському²¹.

Тому напередодні загальних зборів, відчуваючи критичність ситуації, С.Чалий ще раз звернувся із спеціальною відозвою до студентства, в якій закликав молодь до активної позиції та вкотре розтлумачив важливість запланованого заходу. Політкомісар не приховував того факту, що результати цієї події матимуть відбиток на розвиткові науки в усій республіці. А це, в свою чергу, зобов'язувало студентську сім'ю, „коли вона живе інтересами справжньої науки”, поставитись до виборів ректора надто відповідально. На думку Чалого, інститут повинен очолити не лише науковець („зрозуміло, без кастового академізму”), а передусім „людина-громадянин”, „ОРГАНІЗАТОР”, котрий вболівав би за інтереси і потреби широких народних мас, зумів би створити і розвинути матеріальну базу. І що найголовніше, майбутньому ректорові потрібне „уміння відчувати пульс життя, його темп, непереможні вимоги – і відповідно до тих вимог уміння ОРГАНІЗУВАТИ ВИЩУ ШКОЛУ”.

Щодо конкретики, то політкомісар запропонував студентам обрати по два представники від факультетів та одного від підготовчого відділення, котрі репрезентували б їхні інтереси на загальних зборах²².

За день до проведення загальних зборів відбулося спеціальне засідання бюро повітового партійного комітету, де також розглядалося дане питання. За наслідками обговорення С.Д.Сидоряку доручалося підготувати матеріали для мотивованих відповідей стосовно професорів А.Е.Маліновського та П.Г.Клепатського. Крім того, з метою перестороги вирішили „результатів виборів не проводити в життя до затвердження їх центром”²³.

Однак уже наступного дня повітпартком знову повертається до питання обрання ректора. З огляду на непопулярність С.Сидоряка серед колег та студентства вирішили, щоб він не виступав з відводом альтернативних кандидатур. Підтримати на зборах І.Кулика партійним рішенням зобов'язали Р.Заклинського. Обов'язки голови загальних зборів партійний комітет покладав на заступника політкомісара Л.Ізбинського. Його кандидатура особливих заперечень не викликала, але водночас пропонувалося «підучити його щодо виступу проти Клепатського»²⁴.

9 травня 1922 року у стінах Кам'янець-Подільського ІНО відбулася непересічна подія – вперше за часів радянської України на загальних зборах трудовий колектив публічно обирає керівника навчального закладу. Крім професорсько-викладацького складу та представників студентства на заході були присутні голова повітвиконкому та міської ради П.І.Буценко, завідуючий організаційним відділом повітового партійного комітету Павлов та інші уповноважені місцевою владою посадовці.

Згідно з попередньо розробленим планом збори відкрив заступник політкомісара Л.Ізбинський, котрий відразу ж наголосив на необхідності усвідомлення кожним учасником зібрання важливості цієї події: „Наш інститут, ректора якого маємо честь сьогодні обрати, повинен зрозуміти завдання влади, яка довіряє нам. Виборчого права для вищих шкіл взагалі не існує; виборність ректора в Кам'янецькому ІНО – єдиний випадок на цілу Україну. Всюди ректори призначені, бо стара професура виявила себе противницею Радянської влади. Але влада звернула увагу на те, що наша професура і наше студентство – найбільш пролетаризовані, і тому дала нам право виборності ректора»²⁵.

Після вступного слова Л.Ізбинський запропонував обрати секретаря зборів. Однак тут стався як для організаторів прикрий, не передбачений заздалегідь інцидент. М.Матвієвський, котрий був підтриманий переважно більшістю почесного зібрання, запропонував обрати передусім голову зборів, оскільки така норма виписана в статуті вищих шкіл, затвердженого Наркомосом.

Заступник політкомісара не спромігся адекватно відреагувати на цей факт, а тому зазначив лише про те, що на зборах повинен був головувати С.Чалий, але оскільки останній захворів, то він передав дане повноваження йому. Комуніст С.Сидоряк, який виступав ще в ранзі ректора, був більш відвертим і категоричним: „...наші збори не є звичайними зборами, на яких голова обирається. Голоувати має представник Головопрофосу...»²⁶.

Цим, власне, інцидент було вичерпано. Ніхто не наважився загострювати ситуації. Після обрання М.О.Драй-Хмари секретарем зборів, Л.Ізбинський запропонував висувати кандидатів на посаду ректора. Із залу було названо чотири прізвища – професорів А.Маліновського, Є.Сташевського, П.Клепатського та лектора І.Кулика.

Є.Сташевський відразу ж зняв свою кандидатуру.

З-поміж інших претендентів першим до слова запросили П.Г.Клепатського. У своєму доволі розлогому виступі він перш за все окреслив засади та принципи, на яких має будуватися вища школа: „Наш ІНО є найбільш пролетарським серед вищих шкіл як за своїм складом, так і за діяльністю, – а відтак, – розставив акценти Клепатський, – в своїй академічній роботі ми стоїмо на демократичному і пролетарському ґрунті»²⁷.

Щодо визначення конкретних і найбільш нагальних проблем, що потребували термінового вирішення, то, на думку кандидата, передусім необхідно було подбати про розвиток науки в навчальному закладі. Задля реалізації цієї мети мала бути створена така внутрішня атмосфера, за якої професори і студентство воліли б самі займатися науковою роботою. Крім того, культ навчання повинен процвітати не лише в навчальних аудиторіях, а й поза межами вузу, серед широких верств робітництва і селянства. Завдання ректора – зуміти організувати людей для спільної праці, а також подбати про збільшення українських наукових сил.

Велике значення для успішної реалізації цих завдань має вирішення матеріальних проблем. Тому ректор повинен відповідно поставитись до виробничого колективу. Його необхідно реорганізувати в такий спосіб, щоб кожен причетний до спільної праці мав користь, щоб він став зосередженням господарських сил та енергії.

Врешті ректор зобов'язаний виробити певні правила і у стосунках зі студентством: його потрібно виховувати не лише наказами, а й добрим словом. Крім того, важливою складовою в діяльності керівника має бути відчутна допомога студентам в питанні самоорганізації.

Завершив свій виступ П.Г.Клепатський словами, які лапідарно виражають сутність запропонованої ним програми та життєвого кредо: „Я написав би на своєму прапорі, що ректор повинен дбати про поліпшення науки та матеріального стану професури й студентства, повинен мати зв'язок з академперсоналом, студентством і громадянством. Це – основа розвитку вищої школи, авторитет якої зміцнився б серед пролетаріату, який побачив би, що наука, яка тут плакається, іде в його загаль і що ми не дарма годуємося соками народу»²⁸.

Після бурхливих оплесків, які лунали на адресу Павла Григоровича, професор А.Е.Маліновський зазначив, що цілковито розділяє тези та філософію виступу П.Клепатського, а тому попросив зняти його кандидатуру з подальшого обговорення.

Затим до слова запросили І.Кулика. Він відразу ж зізнався, що, хоча культурно-науковий стаж у нього не такий вагомий, як у професора Клепатського, проте йому достеменно відомі шляхи, якими повинна розвиватися наука. В основі цього шляху мають лежати наступні принципи і завдання: „Як пролетар, я розумію тільки пролетарську науку і знаю вимоги, які ставить пролетаріат до школи”; „Як сприяти розвиткові науки? Наука має бути пролетарською, інститут мусить давати освіту пролетаріатові. Це його основна задача”; „Школу треба зробити пролетарською з пролетарським складом слухачів. Це значить, що ми не наполягаємо, щоб теперішній склад студентства не мінявся”; „Хоча вищі школи не переповнені, не завадить звільнити декілька зайнятих ворогами пролетаріату місць для дітей робітників і біднішого селянства”; „Щоб вища школа давала пролетарську освіту, необхідно, щоб був відповідний склад викладачів і щоб були запроваджені належні методи викладання”; „Не треба орієнтуватися виключно на старі наукові сили, треба приваблювати й молоді сили, які може ще й не мають великого наукового стажу, але відповідають завданням пролетарської школи”.

У такій же тональності І.Кулик закінчив свій виступ: „Я може поставив би на своєму прапорі девіз професора Клепатського, але на першому місці поставив би: диктатура пролетаріату. Хай живе не просто вища школа, а вища пролетарська школа, в якій дається виховання пролетаріатові”²⁹.

Під час обговорення кандидатур в підтримку П.Клепатського виступив професор М.М.Хведорів та студент Зборовець, який представляв позицію факультету профосвіти. Перший охарактеризував особистісні якості Павла Григоровича, наголосивши на його пошані серед колег та популярності серед кам'янчан, а останній заявив, що студентство бачить в особі професора найкращого свого вчителя та ідейного натхненника³⁰.

Натомість голова повітвиконкому та міської ради П.І.Буценко не стільки агітував за свого партійного колегу, скільки волів віднайти аргументи проти Клепатського. І таки знайшов „контрреволюційні мотиви” в його діях: „...для інституту не буде багато користі, коли на чолі його стане Клепатський. Професор Хведорів захищає Клепатського. Але останніми днями ми довідалися, що при зборі церковних цінностей Клепатський стояв в деякій мірі на перешкоді цій справі: він захищав від забору заховані в музеї образи. Пролетаріатові потрібно, щоб в мурах інституту панувала пролетарська психологія”³¹. Панас Іванович як ніхто інший був обізнаний з даною проблематикою, оскільки саме він підписував накази про вилучення церковних цінностей та виставкових і нумізматичних колекцій в релігійних та музейних установах³².

Задану тему розвинув студент Шевченко: „При зборі церковних цінностей Клепатський виявив вороже відношення до влади, тримаючи в музеях речі, які не можуть рахуватися музейними. В музеях знайдено золоті монети 19-20 віку. Це вже уголовщина”³³.

П.Клепатський використав заключне слово, щоб розвіяти міф про його „сміхотворну уголовщину”: „Я – голова Камподкосту, охороняю цінності старовини, де б вони не були. В комісії по забору цінностей має, згідно декрету, бути і представник Камподкосту, але мене не було запрошено і тому часом забиралися і старовинні цінності. Між іншим комісія забрала золоті і срібні монети університетського музею. Я до цього музею не маю жодного відношення і, коли я зробив спробу, як голова Камподкосту, поширити свою владу на цей музей, то на це запротестував бувший ректор Сидоряк, у якого весь час були ключі від музею. Таким чином, якби Павлов та Буценко були правими відносно того, що в музеї після декрету щось утаювалось, то це утаюванні могло бути зроблено тільки тим, у кого були ключі від музею. Але справа не в утаюванні, а в тім, що тт. Павлов і Буценко не розуміють, що таке нумізматична колекція, як вона збирається і як в міру нагромадження монет складається каталог. І ще справа в тім, що нумізматичні колекції, як і інші музейні збірки подібного характеру, мають значення не по вазі металу, що в них мається, а по своїй культурній та ученій цінності. Тут в Кам'янці не тільки при відібранні церковних цінностей взагалі, але навіть і музейних, вимог декрету про обережне відношення до музейних та культурних цінностей не було виконано. Мої клопотання перед виконкомом в цьому відношенні не бралися на увагу”³⁴.

Заради об'єктивності слід зазначити, що старання П.Клепатського, так само як і інших небайдужих членів Комітету охорони пам'яток старовини, мистецтва і природи, не виявилися марними. Уже 29 травня 1922 р. під розписку завідуючого археологічним музеєм Ю.Сіцінського Кам'янецьким фінвідділом було повернуто 1013 срібних монет і срібну гривну періоду Київської Русі. Монети XIX-XX ст. комісія по вилученню церковних цінностей не повернула³⁵.

І.Кулик у заключному слові, не втішаючи себе зайвими ілюзіями, акцентував увагу на політичному сегменті події, розраховуючи при цьому, мабуть, на інстинкт самозбереження: „Я

певен, що мене не оберуть. Це не важливо. Сумно тільки, що спроба дати право виборності розбивається... Ні, помилялися, коли казали, що Жовтнева Революція відбулася в вищих школах. Це – наша вина. Треба звернути більшу увагу на вищу школу”³⁶.

Перед проведенням процедури голосування голова зборів Л.Ізбінський уже без усіляких умовностей назвав межі, в яких тільки й може бути допустимою автономія вищої школи радянського зразка: „Знаючи працю Клепатського зі всіх сторін і з дискусій, категорично протестую проти його кандидатури. Коли буде провалена доцільна кандидатура, то велике питання, чи затвердить Харків Клепатського”³⁷.

Голосування проводилось у відкритому режимі. За П.Клепатського проголосували 30 чоловік, за І.Кулика – 12. За наполяганням С.Д.Сидоряка пізніше ще дев'ять викладачів, які з різних причин не були присутніми на зборах, подали письмово свої пропозиції. Усі висловились на користь П.Клепатського³⁸.

11 травня 1922 року повітпартком направив політкомісару ІНО С.Чалому витяг із протоколу засідання партійного бюро для неухильного виконання – результатів виборів не проводити в життя до затвердження їх центром³⁹.

У зв'язку із невизначеністю ситуації, пов'язаної з обранням ректора, 12 травня професорсько-викладацький склад інституту звернувся з колективною заявою до того ж таки С.Чалого, в якій намагався обґрунтувати негативний вплив на учбовий і виховний процес, виробничу роботу в колективі затягування з призначенням обраного керівника. З огляду на це, викладачі просили „вжити всіх можливих заходів, аби т. Сидоряк був поставлений негайно за скобки життя нашого ІНО, а його місце зайняв формально і легально вибраний т. Клепатський. Цього вимагає інтерес нашої вищої школи і інтерес загальнодержавний УСРР на ґрунті Кам'янця на Поділлі”⁴⁰.

Підтримуючи зміст заяви, професор Є.Сташевський вважав своїм обов'язком викласти окрему думку, до якої приєдналися А.Маліновський, Я.Регула та М.Хведорів. Сутність їхньої позиції вирізнялася більшою категоричністю та наступальністю щодо дій політкомісара: „На Вас, як політкомісара, безпосередньо підпорядкованого Укрголовпрофосу і відповідального перед ним, лягає уся відповідальність за невиконання його розпоряджень і за те антидержавне...самоуправство, якому поданий тут в стінах вищої школи такий вбивчий приклад...”⁴¹. Таким чином, в інституті склалася атмосфера, яка, за зізнанням завідуючого Подільським губернським відділом народної освіти О.Мізерницького „спроможна була зруйнувати що завгодно, але створити бодай щось за таких умов, навіть виконувати поточну роботу, стало неможливо”⁴².

С.Чалому і місцевому партійному осередку стало очевидним, що одними лише репресивними заходами на даному етапі справу не владнати. Необхідно було бодай вдавати, що влада готова до пошуку компромісних рішень. З огляду на це повітпартком мобілізував С.Сидоряка на місяць для партійної роботи в повіті. По-друге, політкомісар видав наказ про створення комісії з метою проведення ревізії господарсько-виробничого колективу, яку очолив професор Є.Сташевський. Врешті, П.Клепатського допустили тимчасово до виконання обов'язків ректора. Цей факт справив позитивні наслідки в діяльності вузу. „Студенти організували студкоми, – щиро зізнавались самі більшовики, – колектив став без усілякого примусу обов'язковим для усіх. Професура поновила свою наукову діяльність. Розпочалось інтенсивне обстеження природних багатств краю”⁴³.

Однак відчутні для усіх зміни принципово не вплинули на позицію місцевих комуністів, які поставили за мету усунути з посади нового керівника. Доповідні з цього приводу пішли по лінії партійних органів аж до політбюро ЦК КП(б)У включно, в яких обрання ректором П.Клепатського кваліфікувалося як вияв контрреволюційної сутності професорсько-викладацького складу та студентства. В результаті, розглядаючи 23 червня 1922 р. питання „Про політичні виступи професури”, найвище партійне керівництво республіки присвятило подільському ІНО особливу увагу, записавши в рішенні окремий пункт: „Запропонувати Наркомосу звернути особливу увагу на Кам'янець-Подільський університет та прийняти заходи до оновлення його викладацького складу”⁴⁴. Цілком таємним циркуляром це рішення було доведено губкомом „для ознайомлення і виконання”⁴⁵.

На виконання цього завдання, згідно з дорученням Наркома освіти УСРР Г.Гринька та спеціальної ухвали бюро Подільського губпарткому⁴⁶ в Кам'янець-Подільський для комплексного обстеження інституту 20 липня 1922р. приїхав завідуючий Подільським губернським відділом народної освіти О.Мізерницький. В результаті місячної роботи очолювана ним комісія дійшла висновку, що „кам'янецька професура, належачи за своїм класовим становищем до ворожих пролетаріату груп, не може вважатися нашою, за винятком, звичайно, тих комуністів, котрі знаходяться у складі професури. Тим не менше, активно

контрреволюційною вона не є, як не є взагалі більш контрреволюційною професури будь-якого іншого вищого навчального закладу”⁴⁷.

Щодо кадрових питань, то комісією пропонувалося провести наступні зміни: „Сидоряка перевести в інший вуз (орієнтовно в Херсон). Для забезпечення студентської маси від впливу автокефальної комедії, що розігрується, зняти з роботи в кам'янецьких вузах професорів Васильківського та Гаєвського. З метою відсторонення дезорганізуючого в політичному та економічному відношенні (боротьба з колективом, агітація проти займу робітничому факультету і т. ін.) терміново зняти з роботи в Кам'янецькому вузі проф. Оленича, Кожухова, Драй-Хмару, Примака, Ярошевську і Ретанову. Клепатського на посаді затвердити”⁴⁸.

31 серпня 1922р. з висновками комісії О.Мізерницький ознайомив членів бюро Подільського губпарткому. Згідно з рішенням партійного комітету передбачалося відізвати тов. Сидоряка в розпорядження Укрголовпрофосвіти. Щодо позапартійних професорів, то пропонувалося підтримати перед Наркомосом прохання губнаросвіти⁴⁹.

На підставі цього 19 вересня 1922 р. професор П.Г.Клепатський рішенням Головпрофосвіти був затверджений ректором ІНО⁵⁰.

Проте позиція окремих посадовців в Наркоматі освіти та губернському відділі не вплинула на переоцінку поглядів партійних функціонерів у ставленні до інституту. 4 вересня оргбюро ЦК КП(б)У доручило заступнику наркома освіти Я. Ряпо зробити спеціальну доповідь на політбюро ЦК про можливість перенесення в м. Київ Кам'янець-Подільського ІНО⁵¹. Однак рішення останнього обмежувалося лише дорученням пришвидшити переведення викладацького складу⁵².

Не заспокоїлись і місцеві комуністи. Політкомісаром С.Чалим, за згоди з повітпарткомом та повітвиконкомом, були ініційовані нові вибори ректора, які відбулися 30 вересня 1922р. Навчені гірким досвідом, комуністи цього разу підтримали кандидатуру професора П.М.Бучинського, котрий, за оцінками дослідників, „був надзвичайно працьовитий, авторитетний і досвідчений вчений, полум'яний організатор вищої школи”⁵³. Мотиви, які при цьому спрямовували їхні дії, політкомісар у досить відвертій формі виклав у доповідній записці заступнику наркомосвіти Я.П.Ряпо: „Професор Бучинський за своїм віком і дряхлістю не може бути ані шкідливим, ані корисним для нашої системи у вищій школі. В її житті він буде брати участь лише там, де буде потрібна „вагома вчена постать”. Це – ректор de jure, а de facto його обов'язки виконуватиме обраний ще за проф. Клепатського проректор Заклинський (член КП(б)У). На допомогу йому доведеться призначити ще одного проректора спеціально по господарській частині, котрий був би в той же час неодмінно членом виробничого колективу, відповідно інструкції Головпрофосу. Це найкращий вихід з тієї ситуації, що склалася в Кам'янецькому ІНО в зв'язку з кризою ректури. Досвід тов. Сидоряка показав, що члена компартії висувати на саму вершину вищої школи в Кам'янці під обстріл надто ризиковано. Краще нехай буде на вершині „усіма визнаний вчений муж”, а ми під прикриттям цього вченого мужа будемо робити свою справу... На професора Бучинського ніхто крім нас впливати не зможе. Хороше відношення до себе місцевих органів влади він цінує і буде цінувати. В день його ювілею повітпартком передав в позитивне користування йому і його сім'ї будинок і вже через це, щоб зберегти цей будинок, нічого протирадянського він робити не стане... Ось у чому істинний смисл вересневих подій в Кам'янецькому ІНО”⁵⁴.

При цьому С.Чалий відзначив, що „справедливості ради необхідно сказати, що професор Клепатський в цілому був хорошим ректором”⁵⁵.

У додатку до доповідної записки політкомісар просив терміново затвердити на посаді проф. Бучинського, про що повідомити по телеграфу в Кам'янець-Подільський та Вінницю. Крім цього написати листа Р.Заклинському з вказівкою, що Наркомос вважає його фактичним ректором ІНО. Професора ж Клепатського з Кам'янця зняти⁵⁶.

Проте Павла Григоровича не просто зняли з Кам'янця. Наприкінці 1922р. він був заарештований органами ДПУ і півтора місяці відсидів у слідчому ізоляторі⁵⁷. Згідно з постановою Кам'янець-Подільської комісії „з чистки радянських установ від негідного елемента” його, разом з іншими колегами, звільнили з посад „як петлюрівців”, „як самостійників”, „як церковників”, „за петлюрівські тенденції” тощо⁵⁸. Далі доля закинула П. Клепатського спочатку у Київ, але через неможливість знайти там роботу за фахом, він переїхав до Полтави, де працевлаштувався в Інституті соціального виховання⁵⁹.

Хвиля репресій не обминула і молоді. Відразу ж наступного дня після проведення загальних зборів політкомісар видав наказ, яким оголошувалося проведення з 15 по 20 травня перереєстрації всіх без винятку студентів вищих навчальних закладів освіти м. Кам'янця-Подільського. Для цього кожний з них повинен був з'явитися у комісію з студентським білетом, заліковою книжкою, продовольчою картою і, що не менш важливо, з підтверджуючими

соціальне походження, громадський, політичний і професійний стаж документами. Загалом у результаті політичних і трудових чисток, проведених в 1922 році, з ІНО було відраховано майже 500 осіб⁶⁰.

Висновки... Таким чином, аналіз архівних джерел та літератури дозволяє констатувати, що реальне реформування вищої школи, яке розпочалося після завершення громадянської війни та остаточного утвердження радянської влади в Україні, першочергово ставило за мету скасувати структуру „старої системи освіти” – передусім університети, та запровадити централістські засади управління у модернізованих вузах. Комуністична система освіти була орієнтована на задоволення потреб держави, на впровадження більшовицької моделі соціалізму, але значно менше на вдосконалення суспільних відносин. Спроба під тиском дії об’єктивних чинників залучити до управління вищою школою професорсько-викладацький склад та студентство не виправдала очікуваних результатів. Досвід публічного обрання ректора в Кам’янець-Подільському ІНО засвідчив, що наукова еліта не сприймала вимог цілковитої ідеологізації духовної сфери, так само як і радикальної зміни концептуально-світоглядних переконань. Відтак політичні чистки та перманентний терор стали невід’ємним і ключовим методом „радянзації” інтелігенції в науково-педагогічних установах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Див.: Завальнюк О.М., Комарницький О.Б. Кам’янець-Подільський державний університет (1918 – 2006 рр.): Історичний нарис. – Кам’янець-Подільський: Абетка НОВА, 2006. – 196 с; Кам’янець-Подільський державний університет: минуле і сьогодення /За заг. ред. О.М.Завальнюка. – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 2003. – 408 с; Завальнюк О.М. Українська еліта і творення національної університетської освіти: фундатори й будівничі (1917 – 1920 рр.). – Кам’янець-Подільський: Абетка НОВА, 2005. – 496 с; Завальнюк О.М., Комарницький О.Б. Сільськогосподарський факультет Кам’янець-Подільського державного українського університету (1919 – 1921 рр.): Дослідження, документи, матеріали. – Кам’янець-Подільський: Абетка НОВА, 2004. – 552 с; Завальнюк О.М., Комарницький О.Б. Кам’янець-Подільський державний університет (1918 – 2005 рр.): сторінки історії // Український історичний журнал. – 2005. – №5. – С. 81 – 92; Завальнюк О.М., Комарницький О.Б. До історії Кам’янець-Подільського державного університету (1918 – 2003 рр.): Довідково-статистичні матеріали. – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 2004. – 88 с; Колпакова О.В. Кам’янець-Подільський український університет (1918 – 1921) // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. Міжвідомчий збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1994. – Вип. 3. – С. 20-24; Завальнюк О., Копилов А. Вогнище національної освіти і культури // Дивокрай: науково-краєзнавчий альманах. – Хмельницький. – Вип. 1. – 1995. – С. 82-89; Сохацька Є.І. На варті українства: Статті з літературознавчого та культурологічного доробку. (До 30-річчя науково-педагогічної діяльності). – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 2004. – 380 с; Завальнюк О.М. Історичний факультет Кам’янець-Подільського педінституту: ретроспектива і сьогодення // Наукові праці історичного факультету. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний педагогічний інститут, 1995. – Т. 1. – С. 5-16; Ричка В. М. Загублене життя (П. Г. Клепатський) // Репресоване краєзнавство (20-30-і роки). – К.: Рідний край, 1991. – С. 202-204; Копилов С.А. П.Клепатський: Кам’янецький період діяльності (1919 – 1921 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 1998. – Т. 1. – С. 209-213; Мельник Е.М., Філінюк А.Г. Кам’янець-Подільський інститут народної освіти: розвиток, досягнення та втрати (1921-1930 рр.) // Там само. – С. 2840; Алещенко М.І., Романюк В.Г., Попович М.Д. Діяльність Петра Миколайовича Бучинського в Кам’янці-Подільському (1911 – 1927 рр.) // Духовні витоки Поділля: творці історії краю. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 9-11 вересня 1994 р. м.Кам’янець-Подільський. – Хмельницький: Поділля, 1994. – Ч. 1. – С. 36-38; Ротар Н.Ю. Начатки вищої української освіти на Поділлі // Культура Поділля: історія і сучасність. Матеріали другої науково-практичної конференції, присвяченої 500-річчю м. Хмельницького 27-29 серпня 1993 р. – Хмельницький: Поділля, 1993. – С. 294-296 та ін.
2. Ленін В.І. Промова на I Всеросійському з’їзді в справі освіти 28 серпня 1918 р. // Ленін В.І. Повне зібрання творів. – Т. 37. – С. 74.
3. Ленін В.І. Промова на II Всеросійському з’їзді вчителів-інтернаціоналістів 18 січня 1919р. // Там само. – С. 412.
4. Див.: Положение о высших учебных заведениях РСФСР // Собрание узаконений РСФСР. – 1921. - № 65. – Ст. 486.
5. Покровский М.Н. Чем был Ленин для нашей высшей школы // Воспоминания о Владимире Ильиче Ленине: В 10 т. /Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – М.: Политиздат, 1990. – Т. 6. – С. 231.
6. Див.: Огнев’юк В. Освіта в структурі суспільно-політичних процесів першої половини ХХ століття // Генеза. – 2004. – № 1. – С. 40.
7. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі: ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 95.
8. Копилов А.О., Завальнюк О.М. Кам’янець-Подільський державний український університет: від ідеї заснування до ліквідації (1917-1921рр.) // Український історичний журнал. – 1999. – №5. – С. 33 – 34.
9. Див.: Завальнюк О.М. Радянська влада і Кам’янець-Подільський державний український університет (1919, 1920 – 1921 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі: Збірник наукових праць. – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 1998. – Т. 1. – С. 17; Завальнюк О.М. С.В.Бачинський – декан сільськогосподарського факультету Кам’янець-Подільського державного українського університету (1919-1920рр.) // Наукові праці Кам’янець-Подільського державного університету: Історичні науки. – Кам’янець-Подільський: Оіюм, 2004. – Т. 12. – С. 178; Кушнір Б.М. Професор Кам’янець-Подільського університету // Духовні витоки Поділля: творці історії краю. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 9 – 11 вересня 1994 р. м. Кам’янець-Подільський. – Хмельницький: Поділля, 1994. – Ч. 1. – С. 299.
10. Центральний державний архів громадських об’єднань України (далі: ЦДАГО України). – Ф. 1. – Оп. 20. – Спр. 415. – Арк. 159.
11. Завальнюк О.М. Українська еліта і творення національної університетської освіти... – С. 235.
12. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 44.
13. Там само. – Арк. 45, 139 – 140.
14. Там само. – Арк. 46.

15. Див.: Инструкция о работе комячеек высших учебных заведений // Известия ЦК КП(б)У. – 1922. – № 10 – 11. – С. 35.
16. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 47.
17. Там само. – Арк. 142.
18. Там само. – Арк. 95 – 96.
19. Підготовка до виборів ректора Кам'янецького інституту народної освіти. Від редакції // Червона правда. – 1922. – 17 березня.
20. ЦДАВО України. – Ф. 1. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 97.
21. Там само. – Арк. 98.
22. Там само. – Арк. 99.
23. Там само. – Арк. 149.
24. Там само. – Арк. 150.
25. Там само. – Арк. 101.
26. Там само.
27. Там само. – Арк. 102.
28. Там само.
29. Там само. – Арк. 103 – 104.
30. Там само. – Арк. 104 – 105.
31. Там само. – Арк. 105.
32. Див.: Нестеренко В. «Червоний Дантон» // Духовні витоки Поділля: творці історії краю... – С. 312.
33. ЦДАВО України. – Ф. 1. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 105.
34. Там само. – Арк. 107.
35. Див.: Соловей В.П. З історії Кам'янець-Подільського історичного музею у 20-ті роки ХХ ст. Музезнавча діяльність Ю Сіцінського в цей час // Юхим Сіцінський в історії та культурі Поділля: Збірник наукових праць за підсумками всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2004. – С. 132.
36. ЦДАВО України. – Ф. 1. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 108.
37. Там само.
38. Там само.
39. Там само. – Арк. 149.
40. Там само. – Арк. 134.
41. Там само.
42. Там само. – Арк. 55.
43. Там само.
44. ЦДАГО України. – Ф. 1. – Оп. 6. – Спр. 29. – Арк. 98.
45. Там само. – Оп. 20. – Спр. 987. – Арк. 138.
46. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 30.
47. Там само. – Арк. 86.
48. Там само. – Арк. 90 – 91.
49. Там само. – Арк. 183.
50. Там само. – Арк. 18.
51. Там само. – Спр. 734. – Арк. 151.
52. ЦДАГО України. – Ф. 1. – Оп. 6. – Спр. 30. – Арк. 167.
53. Мельник Е. М., Філінюк А. Г. Кам'янець-Подільський інститут народної освіти: розвиток, досягнення та втрати... – С. 33.
54. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1063. – Арк. 23.
55. Там само.
56. Там само.
57. Завальнюк О.М. П.Г.Клепатський – професор Кам'янець-Подільського державного українського університету... – С. 200.
58. Див.: Нестеренко В.А. Українське вчительство Поділля в 1920 – 1930-ті роки: суспільно-політичний портрет // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. – Т. 3. – С. 157 – 158; Трембіцький А.М. Є.Й.Сіцінський: хроніка життєвого і творчого шляху (1859 – 1937 рр.) // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Історичні науки. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2003. – Т. 11. – С. 318.
59. Копилов С.А. П.Клепатський: Кам'янецький період діяльності... – С. 213.
60. Мельник Е.М., Філінюк А.Г. Кам'янець-Подільський інститут народної освіти: розвиток, досягнення та втрати... – С. 32 – 33.

Аннотація

В.Р.Адамський

Советский период для высшей школы: борьба за автономию

В статье автор исследует проблему реализации основ административной автономии высшей школы в условиях советской действительности на примере публичного избрания ректора Каменец-Подольского института народного образования в 1922 году.

Ключевые слова: Каменец-Подольский институт народного образования, автономия высшей школы.

Summary

V.R.Adams'kyi

The soviet project for high school: reaching autonomy

The author of the article researches the problem of realization of basis of administrative autonomy of high school in the conditions of soviet reality on the example of public election of the rector of Kam'yanets'-Podil's'kyi institute of public education in 1922.

Key words: Kam'yanets'-Podil's'kyi institute of public education, autonomy of high school.

ДИДАКТИКА НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМНА ТЕХНОЛОГІЯ

У статті розглядається дидактика неперервної педагогічної освіти як системна технологія. Досліджено сутність понять „технологія”, „системна технологія”, виокремлені функції управління неперервною педагогічною освітою вчителів. На основі практичного досвіду визначено основні проблеми освітніх структур у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, а також досліджено сутність діагностики неперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, технологія, дидактика, підвищення кваліфікації, менеджмент, педагогічна діагностика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Дидактику неперервної педагогічної освіти ми розуміємо як системну технологію. Такою технологією, без сумніву, займалась і займається андрагогіка – розділ педагогіки, що досліджує проблеми освіти дорослих [1].

До кінця XVIII ст. під словом *технологія* розуміли вчення про мистецтво здійснення будь-якої діяльності. З розвитком промисловості цей термін став використовуватися переважно для визначення процесу переробки матеріалів енергетичного виробництва. В останнє десятиліття дане поняття широко застосовується у всіх сферах людської діяльності (технологія навчання, інформатики, управління, виробництва, політичні технології, соціальні технології, сільськогосподарські технології тощо).

У загальному під поняттям *технології* розуміється сукупність знань, способи обробки чи переробки матеріалів, інформації, надання послуг тощо (програма для комп'ютера, знання і уміння майбутніх спеціалістів, управлінське рішення, педагогічне рішення). Іншими словами, *технологія* – це практичне мистецтво перетворення ресурсів у корисний результат (товар, знання, послуги) за заданою формою, властивостями, станом. У контексті нашого дослідження *технологія навчання*, за означенням ЮНЕСКО, – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання [2, 331].

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд основ неперервної педагогічної освіти вчителів як системної технології та шляхів її підвищення в контексті розвитку педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу... Перш за все слід усвідомити зміст терміна *технологічні системи*. Саме вони дають змогу в практичній діяльності неодноразово повторювати процес створення однотипного результату (виробів, продуктів, товарів, знань, послуг) із заданими властивостями.

Як правило, технологічні системи є складними, об'ємними і великомасштабними. Для вивчення складних і великомасштабних об'єктів використовується системний підхід, який розглядає об'єкти дослідження як системи. *Системний підхід* – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісних педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебігає [2, 305]. Системний підхід використовує сучасні математичні методи дослідження та уможливує вивчення ключових особливостей структур і процесів в об'єктах дослідження. Він застосовується, як правило, для дослідження цілей в управлінні, екології, освіті та інших видах діяльності. Системний підхід є переважно творчим процесом дослідження, який дає змогу виокремити,

вивчити і використати системність об'єктів, що вивчаються. Але, на відміну від технології, системний підхід зазвичай далекий від практики діяльності і практичної реалізації ідей.

Системна технологія об'єднує мистецтво технології з мистецтвом системності, тобто на новому якісному рівні об'єднує можливості прикладної і багато в чому емпіричної науки – технології з можливостями теоретичного апарату системного підходу.

Метод системної технології дає змогу створити теорії для вирішення наукових проблем і конструктивні способи розв'язання практичних проблем.

Системна технологія дозволяє спеціалістам, освітнім установам, управлінням освіти, фірмам, організаціям контролювати оригінальні системні технології з будь-якого виду діяльності, тобто процеси досягнення мети, які неможливо виконати за один раз, перетворювати в систему „просто виконуваних” практичних операцій і дій поетапного досягнення мети діяльності.

Інтеграція і гармонізація концептуальної і технологічної складових, найбільш ефективних моделей методичної служби, які враховують простір розвитку і саморозвитку, дали можливість спеціалістам Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії створити умови для особистісного і професійного розвитку педагогічних кадрів області. В ході відпрацювання цієї стратегії були визначені такі функції:

- діагностична, на основі якої відпрацьовувались освітні програми випереджаючого впливу на особистість, корекції процесу і системи професійного розвитку вчителя за умов курсової і міжкурсової робіт;

- зворотного зв'язку, реалізація якого дає змогу керівнику (методисту, викладачу) відслідковувати хід виконання завдань, поставлених перед слухачами у процесі курсової роботи;

- орієнтуюча, спрямована на глибоке вивчення у ході курсової і міжкурсової робіт особистості вчителя, його потенційну можливість пройти кваліфікаційні випробування на ту чи іншу категорію;

- стимулююча – з метою залучення в процес інноваційного пошуку невикористаних резервів професійної підготовки, самоосвіти і творчого росту;

- корекційна – з метою коректування курсової і міжкурсової робіт після отримання консультації (на основі контролю);

- виховна, яка спонукає слухачів курсів, методистів і викладачів до творчого пошуку.

Для оцінки якісних параметрів ефективності управління неперервною педагогічною освітою вчителів використовувались два види критеріїв. Перший – якість засвоєння нового змісту в професійній діяльності (оволодіння знаннями, уміннями і навичками), другий – рівень сформованості особистісних якостей, які мають вирішальне значення для суб'єкта педагогічної діяльності.

Саме особистість учителя, акумулюючи в собі професійно значимі якості, стала основною метою антропоцентрованого управління в Інституті післядипломної освіти і головним критерієм ефективності інноваційної діяльності у сфері методичної служби.

У ході дослідження функціональних аспектів педагогічної андрагогіки було встановлено, що серед найважливіших умов успішної організації курсової і міжкурсової робіт з учителями можна назвати:

- 1) реалізацію у змісті курсової роботи з працівниками освіти функціонально-компетентного підходу, який дав би змогу зосередитися не на знаннях (як у вузі), а на професійних уміннях і навичках;

- 2) створення в освітньому просторі системи неперервної освіти психологосупроводжуючого і розвиваючого середовища, яке дало б змогу мотивувати не лише самоосвітню, але й професійну діяльність учителів і керівників шкіл;

- 3) формування в системі методичної роботи учителів особливої структурної моделі, яка б об'єднувала блоки внутрішньшкільного контролю, атестації і підвищення кваліфікації;

- 4) своєчасну трансформацію організаційно-освітніх завдань (профілізація освіти, апробація нових програм і підручників тощо) у змісті і системі курсової роботи;

- 5) реалізацію ліній наступності між методичними службами всеукраїнського, обласного, міського (районного) рівнів.

Для закладів післядипломної педагогічної освіти пріоритетними у процесі професійної перепідготовки мають бути завдання професійно-особистісного розвитку спеціаліста, включаючи розвиток комунікативної компетентності. Найбільший ефект, як показує практика, досягається за реалізації випереджаючих освітніх програм та інноваційних методик, орієнтованих не лише на поточні, але й на перспективні професійні потреби тих, хто навчається.

Головним завданням системи підвищення кваліфікації працівників освіти в нових умовах повинна стати робота по зміні стратегії підвищення кваліфікації, переорієнтації її на кінцевий результат і на постійний розвиток та саморозвиток освіти. Таке завдання може виконати нова за змістом і за структурою дидактика – дидактика неперервної педагогічної освіти, представлена нами як системна технологія. Проблема в тому, що органи управління освітою, вищі педагогічні навчальні заклади звикли контролювати процес, а не результат. Не можна забувати, що управлінські та контролюючі структури повинні забезпечити функціональне, а не змістове наповнення. Змістове наповнення післявузівської освіти педагогів має бути за інститутами розвитку освіти, методичними службами районних і міських управлінь освіти.

У зв'язку з очевидними недоліками, які мають місце в українській системі освіти (в освітньому процесі ще простежується нахил до предметно-функціональної галузі), ми дослідили проблему освітніх структур у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, щоб отримати в цьому питанні конкретні результати і бути впевненими в їх достовірності. Так виникла ідея моніторингу освітньої діяльності, визначення переліку показників, за допомогою яких можна оцінити результати роботи не лише вчителів, але й структурних ланок освіти в Хмельницькій області.

У ході досліджень інноваційних підходів до освітньої діяльності була вироблена нова концепція системи підвищення кваліфікації – концепція додаткової освіти педагогів за результатами моніторингу їх практичної діяльності (системна технологія).

Будується ця концепція на таких засадах:

1. У нових умовах в освітній справі особливого значення набуває менеджмент.

- Успіх менеджменту залежить від організації маркетингової діяльності на основі дослідження соціуму з метою виявлення затребуваних споживчих послуг; створення економічно обґрунтованих нормативно-правових основ реалізації освітніх послуг; навчання педагогів і співробітників маркетингу і постійного вдосконалення якості освітніх послуг; управління додатковою освітою на основі принципів стратегічного розвитку системи.

- Складовими компонентами маркетингового підходу до вдосконалення якості освіти дітей є вивчення і формування попиту на освітні послуги, формування ринку освітніх послуг, організація зв'язку виробника і споживача послуги, аналіз ринку освітніх послуг і стратегічне управління цим процесом.

- Особливості маркетингового підходу до вдосконалення якості додаткової освіти полягає :

- а) у більш високому рівні добровільного вибору освітньої послуги споживачем;
- б) у кількісному та якісному різноманітті асортименту послуг;
- в) у просторовій, часовій, організаційній свободі діяльності.

- Ефективність маркетингового підходу до вдосконалення якості додаткової освіти залежить від професіоналізму педагогічних кадрів і управлінської команди; від рівня володіння педагогічними і маркетинговими методами і технологіями вивчення і впливу на ринок освітніх послуг; відповідності наданих освітніх послуг критеріям якості (задоволеність споживача освітніми послугами, змістове різноманіття, повнота і варіативність наданих послуг); високого методичного і технологічного рівня проведення занять; креативності педагогічного колективу в освітній установі; привабливості освітньої установи для споживача освітніх послуг; економічної результативності.

2. Основними результатами розвитку і вдосконалення системи менеджменту в освіті ми вважаємо:

- якість освітньої послуги, що є основною умовою вибору, умовою затребуваності додаткової освіти;

- затребуваність, яка ґрунтується на високій якості діяльності освіти як основного компонента економічної ефективності, фінансової стабільності системи освіти;

- особистісне становлення, особистісний успіх, досягнення, життєву кар'єру;

- громадянське становлення, набуття соціальних якостей і навиків працелюбності, оптимізму, прагнення до самовдосконалення, наполегливості в досягненні мети;

- самореалізацію особистості того, хто навчається; формування позитивної „Я-концепції” особистості, її установки на досягнення перспективних цілей, життєвої кар'єри, формування себе як особистості;

- ціннісні установки особистості; життєвий, соціальний досвід; усвідомлення цінності життя, здоров'я, творчості, дружби, любові.

3. Організацію підвищення кваліфікації за результатами ми визначаємо як систему управління і розвитку, за допомогою якої досягаються результати, визначені і погоджені зі всіма членами освітньої установи. Роз'яснення кожному учаснику процесу смислу його місії,

організації з метою досягнення певних результатів набуває не примусово адміністративного характеру, а усвідомлено творчого.

Важливим питанням організації методичної роботи в освітній установі є розмежування понять „результат” і „внесок”. Необхідно розпочинати справу з визначення результатів, яких потрібно досягти. Коли результати визначені, розглядаються способи їх отримання. Кожен учасник педагогічного процесу повинен зробити свій внесок у загальну справу колективу.

4. Ми вважаємо, що регіональна модель післядипломної освіти повинна бути не лише антропоцентричною, але й герменевтичною: ця модель включає принципово нові знання, пов'язані з профілізацією змісту освіти, її регіоналізацією, соціалізацією тощо. Герменевтична підструктура передбачає:

- засвоєння об'єктивного значення професійного знання як системи строгих наукових понять, які відображають найбільш типові, такі, що повторюються в педагогічних явищах і виражені у формі однозначних термінів і силогізмів;

- посилення загальнокультурного універсального педагогічного розуміння, представленого у фольклорі того чи іншого етносу, історичної, філософської, психологічної і методичної літератури, де відображені ідеали, втілені в культурі народів різних історичних епох. Такий спосіб інтерпретації здійснюється часто з опорою на образне мислення та інтуїцію.

Герменевтична інтерпретація знання означає вироблення особистого розуміння педагогічного знання на основі рефлексії педагога над власним життєвим досвідом: дитячим, родинним, професійним.

5. Нова організація інформаційного забезпечення методичної служби, яка ґрунтується на впровадженні у сферу методичної роботи інформаційних технологій і на реалізації функцій педагогічного менеджменту, докорінним чином модернізує джерела навчальної і методичної інформації.

Вивчення „Я-концепту” в цих аспектах може бути представлено як самоаналіз взаємовідносин учителя з учнем. Однак пояснити шляхи формування „Я-концепту” лише взаємодіями особистості і оточуючого соціуму неможливо. Особливого значення в цьому плані набуває методична робота, яка формує в учителя мотив до інноваційної діяльності.

6. Зворотний зв'язок в системній технології дає педагогічна діагностика. Під педагогічною діагностикою ми розуміємо систему специфічної діяльності педагогічних колективів, спрямовану на виявлення найважливіших властивостей особистості з метою вимірювання результатів виховання, освіти і навчання. Систему діагностичної діяльності утворюють цілі і методи діагностики, результати та інтерпретація результатів, кадри і установи, які займаються діагностикою і, безперечно, гуманне застосування результатів діагностики в освітньому процесі. Основними сторонами діагностико-оціночної діяльності є предмет, суб'єкт, об'єкт, характер і підстави, за допомогою яких визначаються ті чи інші оцінки, що використовуються у процесі педагогічної діагностики.

Предмет педагогічної діагностики – вимірювання (оцінка) найважливіших властивостей особистості, включених у освітній процес. Звідси випливає, що діагностика є і повинна бути там, де вона ще не проводилася, частиною педагогічної теорії і практики.

Об'єктом педагогічної діагностики є учні і вчителі всіх освітніх закладів. Іноді виникає запитання про освітні системи і про стан освітнього процесу як об'єкта діагностики. Тоді предметом педагогічної діагностики могли б стати оцінка результатів і оцінка стану цього процесу.

Як важлива частина процесу освіти, діагностика не відміння і не заміняє будь-яких методів навчання і виховання; вона лише допомагає виявити досягнення і прорахунки працівників школи.

За аналогією до трьох основних функцій освітнього процесу виділяють такі ж основні сфери діагностики: виховання, освіти і навчання:

а) у сфері виховання – виявлення і вимірювання складу і структури життєвих установок особистості, ступінь оволодіння особистістю культурним потенціалом людства;

б) у сфері освіти – визначення ступеня розвитку особистості і оволодіння системою узагальнених знань про себе, світ і способи діяльності, тобто знань у широкому значенні цього слова. Сюди, в основному, можна віднести теоретичні і методологічні знання;

в) у сфері навчання – визначення рівня оволодіння переважно конкретними знаннями, уміннями і навиками, здобутими в навчальних закладах. З цього випливає, що навчання більш специфічне, ніж освіта. Ще більш специфічне професійне навчання.

Як доповнення до педагогічної діагностики доцільно використати методи психологічної діагностики. При цьому рекомендується акцентувати не на вивченні структури особистості (це

здійснюється зараз за допомогою особистісних тестів), а на вивченні таких властивостей, як увага, пам'ять, інтелектуальні і творчі здібності.

Таким чином, для діагностики неперервної педагогічної освіти, яка проектується і реалізується нами у вигляді системної технології, можна констатувати наступне:

- для формування „Я-концепту” педагога необхідна соціальна реальність, пронизана взаємодіями різних рівнів, які учитель активно сприймає через призму свого „Я”;
- взаємодія повинна мати об'єктивну і суб'єктивну сторони: перша містить зв'язки, не залежні від суб'єкта, опосередковані, і контролюючий характер взаємодії; друга включає свідомі очікування, часто тотожні;
- соціальна сторона „Я-концепту” має складатися із дій індивіда, його реакції на зміни в зовнішньому світі, впливу на іншого індивіда та зворотної реакції.

Висновки... Учитель ХХІ ст. повинен володіти високим рівнем професіоналізму. Йому мають бути притаманні такі риси, як компетентність і ерудиція, підприємливість і здатність до ризику, ініціативність і самокритичність, творчість і критичний підхід до існуючого стану справ, гнучкість і раціональність мислення, відкритість для дискусії і логічність вчинків, толерантність і творче співробітництво, потреба в отриманні нових знань і уміння створювати умови для розвитку суспільства.

Саме в цьому ми вбачаємо мету неперервної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Исламшин Р.А. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века / Р.А.Андропин, В.Ф.Гобдухаков. – М., 2005.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник української мови. – К.: Перун, 2002. – 1148с.

Анотація

В.Е.Берека

Дидактика непрерывного педагогического образования как системная технология

В статье рассматривается дидактика непрерывного педагогического образования как системная технология. Исследована сущность понятий „технология”, „системная технология”, выделены функции управления непрерывным педагогическим образованием учителей. На основе практического опыта определены основные проблемы образовательных структур в повышении квалификации педагогических кадров, а также исследована сущность диагностики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, технология, дидактика, повышение квалификации, менеджмент, педагогическая диагностика.

Summary

V.Ye.Bereka

Didactics of continuous pedagogical education as a system technology

In the article the author scrutinizes didactics of continuous pedagogical education as a system technology. The entity of the notions technology, system technology is studied; the functions of managing of continuous pedagogical education of teachers are determined. On the basis of practical experience the main problems of teaching structures as for upgrading pedagogues' qualification are outlined; the entity of diagnostics of continuous pedagogical education is also researched.

Key words: pedagogical education, technology, didactics, upgrading of qualification, management, pedagogical diagnostics.

Дата надходження статті до редакції

„25” січня 2007р.

УДК 37.013.41+091:371.4

Г.В.БУЧКІВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький),

В.В.БУЧКІВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ А.С.МАКАРЕНКА І В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел та методичної літератури розкривається потенціал використання досвіду персоналій української педагогіки в системі професійної підготовки вчителів, класних керівників до вирішення проблем колективного обговорення вчинків учнів.

Ключові слова: А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, особистісно орієнтований підхід, виховання, колектив, особистість.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна українська педагогіка наполегливо шукає ефективних засобів впливу на навчання і виховання підростаючого покоління, формування особистості з активною життєвою позицією. Досвід видатних педагогів минулого

сприймається сьогодні не лише як історична цінність, як універсальна система виховання, але й як інструмент вивчення, розуміння джерел багатьох проблем сучасного виховання молоді, як джерело створення сучасної ефективної системи соціального виховання, яка б відповідала актуальним потребам сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сучасна педагогічна наука володіє необхідними концепціями для постановки і розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням гуманізації процесу виховання, враховуючи кращі надбання минулого. Їх сутність розкрита й описана в дослідженнях І.Д.Беха, В.І.Бобрицької, Л.С.Бондар, Т.Г.Будняк, Л.І.Гриценко, В.М.Зоц, М.Ю.Красовицького, Р.О.Позінкевича, М.І.Сметанського та ін. Поряд з цим гуманізація процесу виховання містить широке коло проблем, розв'язання яких вимагає значних зусиль як вчених, так і практиків.

Формулювання цілей статті... Метою статті є здійснення аналізу виховних аспектів педагогічних спадщин А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського з проблеми колективного обговорення вчинків учнів, і акцентування на важливості їх використання в практиці підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу... Колективне обговорення негативних вчинків учня (або „проробка”) багато років було звичайною практикою радянської школи. Виставлення перед шкільною „лінійкою”, обговорення на класних, загальношкільних або комсомольських і піонерських зборах вважалося найбільш ефективним, дійовим методом виховання щодо порушників дисципліни, ледарів і т.п. На жаль, і сьогодні такі випадки в практиці шкіл не поодинокі. Масове застосування цього „методу” пояснюється певними причинами.

Насамперед, сам А.С.Макаренко, думки якого вважались беззаперечно правильними, іноді висловлювався, що колективне обговорення є обов'язковим, коли учень вдався до негативного вчинку. Спробу розглянути негативний вчинок (наприклад, крадіжку) шляхом особистої бесіди вихователя і вихованця одного разу назвав „проявом буржуазного лібералізму”. Але в більшості випадків розглядав колективне обговорення як крайню міру: „Якщо вихованець свідомо порушує інтереси колективу, якщо він демонстративно не хоче підкоритися його правилам, якщо ніякі бесіди не допомагають, треба, щоб з протестом проти порушника виступили члени колективу” [1, 42]. І хоч сам А.С.Макаренко у багатьох гострих ситуаціях вдавався до індивідуальної роботи з вихованцем, виводив його з-під колективного обговорення, в масовій практиці більше орієнтувалися на його категоричні висловлення.

По-друге, масове, колективне засудження всіх, хто мав власну думку або припустився якихось порушень, помилок, було головним методом утримання людей в ідеологічній узді. Так звані „персональні справи” як форма нав'язування людям певних форм поведінки у такому ж спотвореному вигляді були перенесені в школу. Наслідком такого виховання часто були випадки розриву з колективом, навіть самогубства.

Педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський виступив з думками, в яких існуюча традиція піддавалась істотному перегляду. Основою такого перегляду була загальна позиція вченого з приводу того, що будь-яке зовнішнє доторкання до особистості дитини, підлітка, юнака вимагає особливої обережності і коректності. „Жити серед людей, – писав він, – все одно, що ходити в казковому саду, де навколо тебе найтонші пелюстки квітів з тремтячими краплями роси, і треба так іти і так доторкуватися до квітів, щоб не впала жодна крапля” [4, 157].

Виходячи з цього, він ставить питання, яке стосується кожного педагога – про грані колективного втручання в інтимний світ особистості: „Правильна духовна взаємодія колективу й особистості в підлітковому віці передбачає чуйність, тактовність, делікатність колективу в ставленні до всього суто інтимного. Уміти правильно визначити грань, за якою починається недосяжна для стороннього втручання інтимна сфера, – це і є великим мистецтвом вихователя” [2, 348]. В.О.Сухомлинський виступає за відмову від прямого тиску на особистість. Тут він значно збагачує засади колективістського виховання, розвиваючи ідеї А.С.Макаренка та змінюючи акценти в цій складній проблемі. Адже не зовсім об'єктивні дослідники спадщини А.С.Макаренка більше бачили саме авторитарні шляхи впливу на особистість та ігнорували його досвід виправлення вихованців шляхом включення їх у творчу діяльність, шляхом відвертої індивідуальної розмови тощо.

Як свідчить аналіз, цей останній акцент відчувається у В.О.Сухомлинського набагато яскравіше. Ось його думка: „Учень завжди повинен відчувати, що його розум і воля не пригнічуються, не ігноруються, а заохочуються. Порада, апеляція до розуму, пропозиція об'єднати свої особисті зусилля із зусиллями товаришів – навіть ці форми звертання мають неабияке значення для активізації духовних сил дитини. Заборони, накази, категоричні вимоги, докори – все це зустрічається нею насторожено, а настирливість викликає протест” [2, 347-348].

Саме тому Василь Олександрович досить категоричний у своєму ставленні до колективних обговорень негативних вчинків учнів, особливо молодших, середніх класів, які часто називав „вивертанням душі підлітка”, і бачив у таких підходах спрощення складного процесу виховання. Він звертав увагу на те, що у багатьох школах учень, викликаний для „обговорення” перед лицем колективу відчуває, що на нього хочуть вплинути не стільки для його блага, скільки для науки іншим. У таких випадках колективне обговорення складних явищ духовного життя не може бути чуйним, сердечним, і підліток хворобливо переживає цю ситуацію.

Не всі колективи за рівнем свого розвитку здатні глибоко розібратися в конкретній ситуації, зрозуміти суть поведінки даного учня, правильно її оцінити. Характер дій особистості, специфіка ситуації можуть бути такими, що судження з цього приводу даному колективу не під силу. Колективне обговорення іноді дає негативні наслідки в результаті юнацького максималізму, який посилюється конфліктними взаєминами між особистістю і колективом. У такій ситуації недоліки товариша перебільшуються, групова амбіція набуває гіпертрофованих розмірів, а підкорення особистості перетворюється на самоціль. Виникає конфлікт, в якому колектив, використовуючи свою силу, виходить за межі доброзичливого, справедливого обговорення, виявляє надмірну суворість і непримиренність.

Іноді колективне обговорення набуває формального характеру, перетворюється на штучне інсценування. Виступаючі засуджують вчинок товариша, але фактично залишаються байдужими до нього, або навіть підтримують. Іноді обговорення перетворюється у принизливий допит, у приниження людської гідності. Цілком природно, що наслідки такого обговорення не можуть бути позитивними. Тому В.О.Сухомлинський неодноразово у своїх творах піднімає питання про обмеження вчинків особистості, які можуть бути предметом колективного обговорення.

Він наголошує: „Є сфери духовного життя дитини, які, на наш погляд, не варто виносити на загальний огляд. До них ми відносимо: погану поведінку, причини якої – проблеми в сім'ї дитини або підлітка, особливо загострення стосунків між батьком і матір'ю; негожу поведінку або окремі вчинки, якщо причина їх криється в душевному надломі дитини, яка страждає від того, що в неї немає батька або батько нерідний; необачні, непродумані вчинки, що об'єктивно є протестом дитини проти грубощів, сваволі або помилок батьків чи вихователя; відставання дитини в навчанні у тому випадку, коли вона хоче, але не може впоратись із завданнями; вчинки, пояснення яких вимагає розповіді про глибоко особисті стосунки дитини і особливо підлітка із своїм другом. Абсолютно неприпустимо вимагати від вихованця, щоб він розповідав про те, чого не може по-справжньому зрозуміти як соціальне або моральне явище” [4, 165-166]. Виходячи з цього, В.О.Сухомлинський ставить питання досить категорично: „У читача може виникнути питання: а що ж допустимо розглядати в колективі? Нічого” [5, 626].

Відомо, що А.С.Макаренко заперечував проти приховування від колективу таких вчинків. Але треба мати на увазі, що він мав справу зовсім з іншим контингентом, ніж той, про який пише В.О.Сухомлинський. Найголовніший висновок з цього прикладу в тому, що не можна механічно переносити в школу уявлення, принципи, закономірності відносин із світу дорослих.

Своє негативне ставлення до формального колективного обговорення окремих вчинків учнів Василь Олександрович обґрунтовує можливістю негативних наслідків для морального розвитку тих, хто бере участь у такому обговоренні. „А що відбувається з колективом, коли вихователь „організовує осуд” дитячої помилки? У дітей утверджується бездумність, безсердечність, – підкреслює він. – Це розбещує колектив, виховує лицемірив, базік, готових говорити що завгодно і давати будь-які обіцянки” [3, 626]. Тут педагог виходить на широке філософське узагальнення досить поширеного явища взагалі у житті суспільства, не виключаючи і сьогодення.

Проте, незважаючи на цю категоричну заяву, яка переважно стосується учнів молодших класів і підлітків, В.О.Сухомлинський не ігнорував і обговорення певних проблем в колективі. Звертає на себе увагу досвід товариського „суду честі”, який діяв у Павлівській школі. На нього покладався обов'язок давати принципову оцінку негативним вчинкам і діям старшокласників (наприклад, лицемірству). Розгляд справи зовні нагадував справжній суд. Але товариський „суд честі” відрізнявся від справжнього суду відсутністю покарань. „Вирок” завжди являв собою гостре засудження дій, вчинків, явищ, і це вважалося найсуворішим покаранням. Аналізуючи результативність його діяльності, педагог писав: „Суд честі має великий вплив не лише на вихованців, що допустилися порушення норм моральності, а й на весь колектив. Справа не лише в тому, що юнаки та дівчата свідомо прагнуть до гарних, високоморальних вчинків, а й у тому, що в колективі підвищується чутливість, сприйнятливність до морального аспекту явищ навколишнього світу, до моральної оцінки людських вчинків” [2, 378].

З досвіду і педагогічних узагальнень В.О.Сухомлинського випливає важливе положення про *неприпустимість легковажного ставлення педагогів до колективних обговорень дитячих*

вчинків, що це – складна операція, яка вимагає від педагога глибокого попереднього аналізу, підготовки і прогнозування наслідків. Колективне обговорення припустиме тільки тоді, коли інші засоби виявляються неефективними, коли вчитель впевнений, що воно дасть користь.

Слід особливо відмітити наукову мужність В.О.Сухомлинського, який в умовах тоталітарної влади, коли наявність власної думки вважалася майже злочином, підняв гостро питання про важливість створення у дитячих колективах атмосфери *поваги до особистої думки кожного вихованця*. У будь-яких випадках, як би не завинив учень, він має право захищати свою думку перед колективом. Виходячи з позицій гуманістичної педагогіки, В.О.Сухомлинський формулює таке положення: „В теорії педагогіки і в практиці шкільного виховання, по суті, не звертають уваги на такі дуже важливі фактори, як ставлення вихованців до власної думки... Це примітивніший, поверховий погляд на виховання” [3, 477]. Група школярів не може стати повноцінним колективом, якщо в її думках, рішеннях, позиціях не інтегровано власні думки, ідеї, пропозиції кожного члена колективу.

Технологію підготовки і педагогічного спрямування колективного обговорення вчинків учня, виходячи з ідей В.О.Сухомлинського, можна представити так.

- *Осмилення педагогом сутності даного вчинку*, можливості й доцільності цього обговорення з точки зору успішності виховання як особистості, так і колективу. Постановка перед собою питання, чи можна взагалі обговорювати даний вчинок у колективі, чи можливі інші шляхи впливу на вихованця. Це положення знаходить своє гуманістичне обґрунтування в таких роздумах В.О.Сухомлинського: „Є сердечні рани й виразки в духовному житті людини, порпання в яких на очах у колективу завдає великого болю і не виліковує, а поглиблює хворобу. Людині неприємно й боляче, коли про її вади говорять на людях. Виставляти перед очима колективу недоліки й хвороби особистості – дуже складна справа, яка вимагає великого такту, чуйності, високої культури”.

- *Прогнозування наслідків обговорення через аналіз* таких питань: чи здатний колектив глибоко розібратися в причинах і мотивах поведінки особистості, адекватно її оцінити і знайти правильне рішення; чи доцільне обговорення з точки зору індивідуально психологічних особливостей учня, морального стану, можливої реакції; в якій мірі характер взаємин даної особистості з колективом може вплинути на об'єктивність обговорення і справедливість рішення.

- *Підготовка колективу та його лідерів, органів самоуправління до обговорення*. Характер і форми, ступінь такої підготовки залежать, природно, від рівня розвитку колективу та від досвіду колективного реагування. У цьому випадку, на думку В.О.Сухомлинського, педагог має „...тверезо розібратися, що під силу дитячому (підлітковому, юнацькому) колективу, а що є для нього цілком неможливим завданням”.

- *Певна тактовна підготовка особистості* до такого обговорення, враховуючи її індивідуально-психологічні особливості. Це може бути попередження, порада щодо того, як себе поводити. В окремих випадках доцільне попередження батьків та їх участь в обговоренні. У будь-яких випадках важливо не допустити, щоб обговорення було раптовим і не створило ситуацію потрясіння („без потрясінь” – попереджав В.О.Сухомлинський).

- *Педагогічне спрямування самого процесу обговорення* з дотриманням максимального такту, свободи думок учнів, стимулювання відвертості й доброзичливості у виступах. Не допустити конфлікту і образливих випадів, помсти, несправедливих рішень. Ступінь втручання колективу в цей процес залежить від рівня його зрілості, здатності до самостійних дій.

- *Надання допомоги учню після обговорення*, особливо якщо його вчинки, дії засуджено. Мається на увазі допомога в правильному осмиленні рішень колективу та збереженні його зв'язків з ним, попередження розриву. Це – і включення у спільну діяльність, і поради, як себе поводити далі, і спільне осмилення незрозумілих учневі вимог, оцінок тощо.

Наслідки колективного обговорення вчинків, моральних якостей, поведінки учня залежать також від важливого *комплексу умов*, які в різних працях були визначені В.О.Сухомлинським, що складає безцінний внесок у теорію і методику колективістського виховання.

- *Забезпечення гуманного, обережного ставлення до особистості в процесі обговорення.*

- *„Підсудним” у таких випадках є не конкретний вихованець, а зло, моральна вада”*

- *Колективне обговорення не повинно мати за мету негайне засудження вчинку*, прийняття категоричних рішень, а залучення всіх до роздумів про певну моральну проблему, про долю товариша. Це – не помста за вдіяне, а допомога, лікування (В.О.Сухомлинський попереджує про небезпеку провалу задумів педагога, якщо він не розуміє глибокої психології такого явища, як колективне обговорення вчинків особистості).

- *Вироблення творчого, критичного ставлення особистості до вимог колективу*, яке ґрунтується на повазі до колективу і почутті власної гідності. Мова йде про те, що наслідки колективного обговорення не можуть бути позитивними, якщо особистість готова бездумно

погоджуватися з тим, що від неї вимагають, а також, коли вона бездумно заперечує будь-які зауваження щодо її поведінки. Найефективнішим є свідоме творче ставлення особистості до вимог колективу, вона може погодитися і не погодитися з його думкою, намагатися самостійно розібратися в позиції товаришів, виробити свій погляд.

• *Непринциповість лицемірства і штучної самокритики* збоку учнів, вчинок яких обговорюється колективом. В.О.Сухомлинський писав, що дуже шкідлива і „організована самокритика”. Вона набуває рис фарсу, стає не тільки безплідною, але й шкідливою ... Якщо учень не зрозумів або не відчув помилковості свого вчинку або поведінки, його ні в якому разі не можна спонукати до „покаяння” перед лицем колективу. Справжня самокритика – це голос совісті”.

• *Вчити дитячий колектив бачити людину в кожній особі – так можна визначити одну з найголовніших умов здатності колективу до обговорення найскладніших ситуацій в діях своїх товаришів.*

Як важливий педагогічний закон звучить думка В.О.Сухомлинського, в якій бачимо всю глибину його гуманізму і попередження про небезпеку учительського догматизму та звинувачувальної тенденції у ставленні до учнів. „Не зламати, а підняти, підтримати, не знеособити духовні сили дитини, а утвердити почуття її гідності – тільки так треба використовувати свою владу над дитиною. Якщо дитина робить щось не так, як вогню бійтеся сильних, вольових засобів впливу на неї. „Сильні” засоби свідчать про ваше безсилля... Хай не приваблює вас перспектива побачити рухливого, сміливого, невгамовного пустуна згаслим і приголомшеним, із сумними очима, зігнутих і нещасним. Погана ця перспектива! Як найвищу цінність бережіть гордість, недоторканість особистої честі дитини” [3, 633].

Погляди і досвід педагога на проблему обговорення вчинків особистості в колективі мають велике теоретичне і практичне значення для підготовки майбутніх фахівців. Необхідність педагогів звертатися до підтримки дитячого колективу була і буде як і неминучість виникнення тих чи інших критичних ситуацій в житті школи, класу.

В працях педагогів ми знаходимо важливі положення, в яких розкриваються іноді малопомітні, але серйозні і небезпечні помилки, яких припускаються у дитячих колективах з приводу засудження тих чи інших вчинків, помилок особистості. Вони дають не тільки їх теоретичний аналіз, але і попереджують про можливі наслідки. Це стосується зокрема питання про *вистіювання* недоліків, помилок окремих учнів. „Вдаватися до висміювання як до спеціального засобу впливу колективу на особистість необачно ще й тому, що кожний вчинок, яким би осудливим він не був, має свої глибинні причини й джерела, серед яких нерідко буває тяжка, далеко прихована душевна травма. В таких випадках висміювання завдає нової травми” [3, 545].

Велике значення для педагогічної практики має акцентування В.О.Сухомлинським уваги на можливість формального ставлення учнівського колективу до обговорення і засудження певних негативних вчинків учня. Неглибокий аналіз і оцінка дій колективу в таких ситуаціях з боку вчителів веде до перетворення колективних обговорень у лицемірство з досить негативними наслідками. Цитуємо: „...в практиці шкільного виховання проявляється іноді примітивний погляд на оцінку колективом етики особистої поведінки: мовляв, колектив мусить реагувати на осудливий вчинок, засуджувати його, вживати якихось заходів. Виливається все це або у покарання, або у пустопорожню обіцянку винуватця „більше так не робити” [3, 544-545].

Теоретичне значення позицій А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського, які виявляються у багатьох їх висловленнях, полягають в тому, що воно відбиває важливе положення, яке сьогодні міцно утвердилося в світовій філософсько-педагогічній думці. *Мова йде про повагу до відмінностей людського роду, до неповторності кожної особистості.* „Іншість” людини, не схожість на других часто викликає негативне ставлення до неї, особливо в дитячому середовищі. Вчинки, дії, які не є зрозумілими для інших, сприймаються іноді з агресивною непримиренністю. Вимога обережного ставлення до будь-яких дій вихованців, які не вписуються у певні уявлення, традиції колективу, свідчать про те, що В.О.Сухомлинський стояв на позиціях гуманістичної філософії щодо вирішення проблем педагогіки школи.

Висновки... Практичне значення досвіду В.О.Сухомлинського щодо проблеми колективних обговорень, дає можливість педагогам визначити доцільність цієї акції в конкретних випадках на базі розроблених критеріїв (в яких випадках обговорення неможливе). Ми знаходимо в його працях технологію підготовки і проведення колективного обговорення вчинку, яка забезпечує досягнення мети „без потрясінь” для особистості і визначення умов, без яких досягнення такої мети неможливе. В.О.Сухомлинський підходить до організації колективного обговорення як до складної хірургічної операції, що вимагає від майстра дотримання чіткого алгоритму дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу: Твори. – К., 1954. – Т.5.
2. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: У 5-ти т. – К., 1976. – Т.1.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: У 5-ти т. – К., 1976. – Т.1.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5-ти т. – К., 1976. – Т. 1.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: У 5-ти т. – К., 1977. – Т. 2.

Анотація

Г.В.Бучковская, В.В.Бучковская

Использование идей А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского в профессиональной подготовке будущих учителей

В статье на основе анализа историко-педагогических источников и методической литературы раскрывается потенциал использования опыта персонала украинской педагогики в системе профессиональной подготовки учителей, классных руководителей к решению проблем коллективного обсуждения поступков учеников.

Ключевые слова: А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, лично ориентированный подход, воспитание, коллектив, личность.

Summary

H.V.Buchkivs'ka, V.V. Buchkivs'ka

Usage of experience of A.S.Makarenco's and V.O.Sykhomlyns'kyi's ideas in professional preparation of the future teachers

On the basis of the analysis of historic-pedagogical sources and methodological literature the potential of usage of personally of Ukrainian pedagogics in the system professional preparation of teachers, class leaders to the solving of problems of collective discussion of the pupils acts is revealed.

Key words: A.S.Makarenco, V.O.Sykhomlyns'kyi, personally orientated approach, upbringing, collective body, personality.

Дата надходження статті до редакції

„6” лютого 2007р.

УДК 37.026

Г.П. ВАСЯНОВИЧ,

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

Л.В. ЗДАНЕВИЧ,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проаналізовано сутність та зміст принципу природовідповідності в педагогічній теорії К.Д.Ушинського. Розкрито значення цього принципу у духовному становленні та розвитку особистості.

Ключові слова: принцип природовідповідності, духовне становлення та розвиток особистості, фуркація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ідея природовідповідного навчання та виховання формується і розвивається історично. Вона бере свій початок ще у творах античних мислителів – Демокріта, Сократа, Платона, Арістотеля. Проте наукове обґрунтування принципу природовідповідності належить великому чеському мислителю-гуманісту Я.А.Коменському. Цей принцип він розробляв на засадах сенсуалізму в працях „Велика дидактика”, „Закони добре організованої школи”, „Лабіринт світу і рай серця” та ін. [1, 91-181]. Вчений розробив гармонійну науково-педагогічну систему, яка враховує особливості природного розвитку дітей і сприяє цьому розвитку.

Значну увагу обґрунтуванню цього принципу приділили Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Пестолоцці, А.-Ф.Дістервег, Г.С.Сковорода, П.Д.Юркевич, В.В.Зінковський, П.П.Блонський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін. Глибинний аналіз окресленої проблеми здійснив К.Д.Ушинський.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення сутності та змісту теоретичних положень вченого щодо принципу природовідповідності.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Концептуальні положення щодо цієї фундаментальної проблеми видатний педагог аргументовано виклав у творах „Про народність в громадському вихованні”, „Праця в її психічному і виховному значенні”, „Рідне слово”, „Дитячий світ”, особливо в праці „Людина як предмет виховання” [2].

Варто зазначити, що у розумінні принципу природовідповідності К.Д.Ушинський дотримувався дещо інших поглядів, ніж Я.А.Коменський і Ж.-Ж.Руссо. Обґрунтовуючи цей принцип, Я.А.Коменський підпорядковував весь навчально-виховний процес законам розвитку природи, а також людини як свідомої частини цієї природи. Ж.-Ж.Руссо вимагав організовувати все навчання, виходячи з природи дитини. Природовідповідність навчання К.Д.Ушинський розумів як відповідність його загальному рівню психофізичного стану дітей. Оцінюючи, наприклад, підхід Ж.-Ж.Руссо у цьому питанні, він акцентує увагу на тому, що, незважаючи на прагнення Ж.-Ж.Руссо виховувати відповідно до природи, останній не досягає своєї мети. Характеризуючи сутність теорії Ж.-Ж. Руссо, К.Д.Ушинський писав: „Руссо, поставивши свого вихованця перед мальовничою картиною сходу сонця, помилився у своїх розрахунках. Дитина залишилася байдужою до тієї картини, яка викликала захоплення у Руссо. Картина була занадто велика і складна для душі дитини. Їй треба було перевірити багато дрібних відчуттів, щоб із них могло скластися те обширне уявлення, якого сподівався Руссо” [2, 191].

Отже, без знання і врахування природи дитини, зазначає вчений, неможливо досягнути поставленої виховної мети. Вихователю слід пам'ятати, що дитина живе своїм життям, віддзеркалює специфічним чином навколишній світ, по-своєму діє, мислить. Звідси випливає закономірність: „Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то повинна *попередити пізнати* її також у всіх відношеннях” [2, 28]. І далі: „Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, *якою вона є в дійсності*, з усіма її буденними, дрібними потребами, з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті зі своєю совістю; у будь-якому віці, у всіх класах, у всіх становищах, в радості і горі, в приниженні й у величі, в розквіті сил і в недугі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово *людської* втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, – засоби ці величезні” [2, 36].

На думку К.Д.Ушинського, голос природи повинен завжди доходити і до батьків, і до суспільства, і до вихователів, і до законодавців. Виховання лише тоді дає позитивні результати, коли базується на психофізичних закономірностях розвитку людини, зумовлених впливом середовища у широкому сенсі цього слова. „З природою погано сперечатися; можна, можливо, не поважати її законів, можна перешкодити їх виконанню в розвитку людини, але із цього нічого доброго не вийде: людині залишається тільки пізнати ці закони й скористатися з їх сили” [3, 395].

Природний стан дитини полягає в діяльності, рухомості, активності, безпосередності, в прагненні до пізнання навколишнього, і цієї „вказівкою природи” повинен керуватися вчитель-вихователь. Діяльність дитини багатоманітна, зміст та інтенсивність її змінюється з віком і розвитком. Проте, чим молодший вік, тим більше вимагає він різноманітності діяльності. Педагог наголошував, що навчання має розпочинатися у відповідному віці дитини: „Коли починаєте взагалі вчити дитину раніше ніж вона дозріла для навчання, або вчити її якого-небудь предмета, зміст якого їй ще не підходить за віком, то неминуче потрапите на такі перешкоди в її природі, які може подолати лише час. І чим наполегливіше будете ви боротися з цими перешкодами віку, тим більше завдасте шкоди вашому учневі. Ви вимагаєте від нього неможливого: вимагаєте, щоб він став вище свого власного розвитку, забуваючи, що всякий органічний розвиток відбувається в певний період часу і що наша справа – не прискорювати і не сповільнювати цей розвиток, а тільки давати йому здорову душевну поживу” [4, 391-392].

Виходячи з цього, непорушним законом навчання К.Д.Ушинський вважав відповідність між труднощами навчального завдання та можливостями подолання їх учнями в такому співвідношенні, щоб на долю вихованця залишалось рівно стільки, скільки можуть подолати його молоді сили. Водночас учений застерігав від примітивізму в навчанні, вихолощення вчителями змісту предмета. Адже, на його думку, саме через зміст предмета відбувається не лише навчальна дія, а й формується світоглядна позиція учня, його моральні норми, ідеали, власна система оцінних суджень. „Непедагогічно також робить і той, хто, будучи неспроможний піднести дитину до розуміння якого-небудь предмета, старається знизити цей предмет до рівня дитячого розуміння. ...Відкидаючи спотворювання науки для дітей, я анітрохи не відкидав подавання дітям тих наукових відомостей, з якої б науки їх не брати, що їх не тільки не може зрозуміти дитина (це ще не причина), але й ті, які виявляються необхідними для поповнення і з'ясування її дитячого світогляду або корисними для її розумових і словесних вправ” [4, 392]. Сучасний учитель може називатися справжнім лише тоді, коли він дає дитині нові знання, взаємопов'язані з сучасним і майбутнім життям суспільства, водночас навчання, розвиток і

виховання вибудовується на основі природовідповідності. Цієї думки К.Д.Ушинський дотримувався і стосовно навчального закладу, який повинен забезпечити дитину найбільш сучасним знанням.

Вчений характеризував вік дитини як протилежний віку дорослих, уже сформованих людей, заперечуючи думку про те, що дитина – це маленька доросла людина. Організм дитини знаходиться лише на початку свого розвитку і здатний розвиватися у соціальному середовищі та разом із ним. К.Д.Ушинський розрізняв, не беручи до уваги перших трьох років, три основні періоди дитинства: власне дитинство або дошкільний період (з 3 до 7 років), отрочтво або навчальний період (з 7-8 до 15 років) і юність (з 16-17 до 21 року). Практично в навчальному періоді він розрізняв молодший вік (з 7 до 10 років) і вік старший (з 10 до 15 років). Характеризуючи ці періоди, К.Д. Ушинський найбільшу увагу приділяв віку отрочтва і юності, протягом яких розгортається дидактичний процес у всьому його обсязі.

Вік отрочтва – це вік розвитку розумових здібностей і накопичення знань. Вищі розумові здібності розвиваються на цій основі лише поступово. Тому період отрочтва дитини, починаючи з 6 або 7 років до 14 і 15, можна назвати періодом найбільш сильної роботи механічної пам'яті. Пам'ять на цей час набуває вже дуже багато „слідів” і, користуючись могутньою підтримкою слова, може працювати швидко і тривало у засвоєнні нових „слідів” і асоціацій; а внутрішня робота душі, перестановка і перетворення асоціацій, які могли б перешкодити цьому засвоєнню, ще слабкі. Ось чому період отрочтва може бути названим *навчальним періодом*, і цим коротким періодом життя повинен користуватися педагог, щоб збагатити внутрішній світ дитини тими уявленнями й асоціаціями уявлень, які знадобляться мисленнєвій здатності для її праці. Витратити цей час виключно на *так званій* розвиток розуму було б великою помилкою і злочином перед дитинством; а ця помилка характерна для новітньої педагогіки. Період сильної механічної пам'яті триває не у всіх однаково, застерігав педагог [2, 262].

К.Д.Ушинський звертав увагу на те, що на 12-му році життя дитини спостерігається зниження роботи механічної пам'яті. Водночас з'являються інші види духовної діяльності, які ґрунтуються на тій же основі – уяві та розумі. Уява, на протигагу пам'яті, надає певну примхливість зміні уявлень у душі дитини, означає початок деякої її свободи розпоряджатися матеріалом своєї пам'яті, проте вона не лише працює над матеріалами, які постачає їй пам'ять, але й, у свою чергу, передає пам'яті плоди своїх творів [2, 290].

Свобода уяви поступово починає контролюватися як самою дійсністю, так і розумом, який розвивається під впливом навчання. Отже, зі зміною діяльності свідомості (уяви і розуму) змінюється й ускладнюється діяльність пам'яті дитини. Ця зумовлена зростанням вікових змін „поступовість у розвитку пам'яті має широке застосування у виховній і особливо в навчальній діяльності, і цю поступовість повинні брати до уваги і школа, і педагог, і підручник” [2, 263].

Юність позначається шістнадцятьма роками. Співвідношення функцій свідомості у період юності (16 років) уже інше. „В юності, коли в людині пробуджуються з особливою силою й ідеальні прагнення, і тілесні пристрасті, робота механічної пам'яті, природно, відходить на другий план; але ми помилилися б, сказавши, що пам'ять взагалі в юнацькому віці слабшає. Вона така ж сильна, але тільки щодо тих асоціацій, які перебувають у зв'язку з прагненнями юності” [2, 263].

В юності, на думку К.Д.Ушинського, починається інший період виховання і навчання: це пора виховання особистості на засадах потягу до знань і діяльності. У цьому віці поради, настанови вже мало допомагають. Юність, за словами К.Д.Ушинського, милується своїми новими силами і вже не прагне допомоги з боку інших. У 16-річному віці відбувається становлення в людині переконань, народжуються в її свідомості різноманітні ідеї, формується світогляд. „Ми вважаємо, пише К.Д.Ушинський, – період в житті людському від 16 до 22-23 років найбільш вирішальним. Тут саме довершується період утворення окремих ланок уявлень, і якщо не всі вони, то переважна частина їх групуються в одну сітку, досить обширну, щоб віддати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку в образі думок людини та її характері. Якщо яка-небудь висока ідея або яка-небудь благородна пристрасть керували в цей час остаточним формуванням матеріалу в уяві, то... врешті-решт розумне та благородне прагнення візьме гору. Згодом така будова всього змісту душі буде вже значно утруднена, якщо взагалі можлива. У вогні, що *оживляє юність, гартується характер людини*. Ось чому не слід ні гасити цього вогню, ні боятися його, ні дивитися на нього, як на щось небезпечне для суспільства, ні обмежувати його вільного горіння, а тільки дбати про те, щоб матеріал, який в цей час вливається в душу юнака, був доброї якості” [2, 297-298].

Ці загальні вікові закономірності, охарактеризовані К.Д.Ушинським, чітко вказують стратегію напрямку їх використання у навчально-виховному процесі. Проте учитель, керуючись

принципом природовідповідності, про що постійно наголошував великий учений, має враховувати розвиток окремої дитини, її особливості, здібності тощо.

Обґрунтовуючи зміст принципу природовідповідності, К.Д.Ушинський не обмежується проблемою вікових особливостей дитини. Він висунув вимогу „відсутності надмірної напруги і надмірної легкості” у навчанні. Цю ідею педагог пояснив у такий спосіб: навчання не повинно бути легким, але треба полегшити дітям складний процес навчання. Важливо, щоб навчання було діяльним, інтенсивним. Адже природний стан дитини активний і знаходиться у постійному розвитку.

Отже, навчання має враховувати цей загальний розвиток і постійно ускладнюватися. У добре організованій школі, що відповідає природі дитини, повинно знайти собі місце і серйозне навчання, і посильна фізична праця, і гра. Всі вони покликані задовольнити потреби дитини в діяльності.

У молодшому віці, зазначає К.Д.Ушинський, надзвичайно велика роль належить грі. Її роль і значення є навіть важливішим, ніж початкове навчання. Вона виховує активність, ініціативу, кмітливість, спритність, розвиває фізично й розумово, формує характер. Гра, як і пісня – вільне, надихаюче творіння самої природи дитини, учив К.Д.Ушинський. Проте, застерігав великий учений, дитину не слід розвивати лише „ззовні”, не враховуючи її внутрішній розвиток. Дитина активно розвивається лише у процесі самодіяльності (активної участі) в організованому навчально-виховному процесі. Навчання буде розвиваючим і виховуючим тоді, коли вчитель гармонійно поєднуватиме такі його методи і прийоми, як предметний і словесний (поєднання слова і наочності); сократичні бесіди, які логічно спрямовують мислення учня до правильних висновків; евристичний, що ставить перед учнями пізнавальні проблеми, завдання і сприяє їх розв'язанню; акроаматичний (виклад знань учителем). Лише у своїй органічній єдності ці методи і прийоми забезпечать аналітико-синтетичний підхід до вивчення матеріалу, сприятимуть активізації пізнавальної діяльності учнів.

Природовідповідному навчанню й вихованню мають слугувати і міжпредметні зв'язки. Зв'язки між предметами викладання повинні стати виявом загального зв'язку і єдності світу.

У старших класах К.Д.Ушинський допускав фуркацію. Фуркація (від лат. *furkatus* – поділ, відокремлення) – побудова навчального плану згідно природних нахилів, здібностей учнів (гуманітарний, природничо-математичний та ін.). Педагог вважав, що фуркація школи допоможе розв'язати складну проблему перевантаження і певною мірою задовольнить життєві запити і зацікавлення учнів.

Особливе значення, на думку К.Д.Ушинського, природовідповідність має в розвитку інтелектуальних і моральних якостей особистості. Знання потрібні особистості не самі по собі, але для формування в ній моральних переконань, ідеалів, звичок, морального вибору. Він прагнув, щоб учителі, викладачі досліджували душу дитини на основі глибокого знання науки психології. Лише тоді система навчання повною мірою здатна розвивати душу і почуття вихованця.

Висновки... Таким чином, ми вважаємо, що теорія К.Д.Ушинського про природовідповідне навчання і виховання є більш досконалою від теорій, які до нього в цій сфері знала дидактика.

До подальших напрямів дослідження цієї проблеми належать такі: новітні технології й можливості застосування принципу природовідповідності у навчально-виховному процесі; взаємозв'язок принципів природовідповідності й культуровідповідності відповідно до вимог Болонського процесу щодо якості навчання і виховання особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под. ред. А.И.Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 91-181.
2. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т. 4 / Відп. за укр. вид. Г.С.Костюк, С.Х.Чавдаров. – К.: „Рад. школа”, 1952. – С. 28-451.
3. Ушинський К.Д. Матеріали до третього тому „Педагогічної антропології” // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т. 6 / Відп. за укр. вид. Г.С.Костюк, С.Х.Чавдаров. – К.: „Рад. школа”, 1955. – С.39-399.
4. Ушинський К.Д. Поради батькам і наставникам при викладанні рідної мови за підручником „Родное слово” // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т.2. / Відп. за укр. вид. Г.С.Костюк, С.Х.Чавдаров. – К.: „Рад. школа”, 1954. – С. 389-448.

Анотація

Г.П.Васянович, Л.В.Зданевич

Принцип природосообразности в духовном становлении и развитии личности

Проанализировано существование и содержание принципа природосообразности в педагогической теории К.Д. Ушинского. Раскрыто значение этого принципа в духовном становлении и развитии личности.

Ключевые слова: *принцип природосообразности, духовное становление и развитие личности, фуркация.*

Summary

H.P.Vasianovych, L.V.Zdanevych

Principle of nature congruity in the spiritual becoming and development of a personality

The essence and contents of the principle of nature congruity in the pedagogical theory of K.D.Usynskiy is analyzed. The above-mentioned principle's meaning in the spiritual becoming and development of a personality is considered.

Key words: *the principle of nature congruity, the spiritual becoming and development of a personality, furcation.*

Дата надходження статті до редакції

“9” лютого 2007р.

УДК 37.013 (045)

Г.В.ВИШИНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ

В статті досліджується проблема розвитку інтеграційних процесів на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання як однієї з дидактичних умов формування інформаційної культури особистості як в загальноосвітній школі, так і у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, інформатизація, інформаційна культура, особистість, інтеграція, інформаційні технології навчання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Практика формування інформаційного суспільства у різних країнах світу свідчить, що загальнодержавний успіх зазначеного процесу залежить у першу чергу від ефективності інформатизації сфери освіти. Саме ця сфера є базовою для масової інформатизації усіх галузей суспільного розвитку. Новітнім пріоритетом інформатизації освіти виступає сьогодні інформаційна культура особистості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема формування інформаційної культури особистості досліджувалась значною кількістю науковців, серед яких слід відзначити таких дослідників як Н.В.Апатова, К.К.Беркіта, А.Ф.Верлань, Р.С.Гуревич, А.М.Гуржій, Ю.О.Дорошенко, М.І.Жалдака, Т.В.Живолук, Ю.О.Жук, В.І.Клочко, М.М.Левшин, Я.І.Литвинова, В.М.Мадзігон, І.І.Мархель, Ю.І. Машбиць, В.С.Михайлова, Н.В.Морзе, А.Ю.Пилипчук, Ю.С.Рамський, В.Д.Руденко, О.В.Співаковський, О.А.Удод, П.Г.Шеремет та ін. Проведені дослідження сприяли напрацюванню значного як теоретичного, так і педагогічно-експериментального матеріалу, яким обґрунтовувалась необхідність взяти до уваги комплексний характер змін в культурі особистості молодшої людини, котрі сприятимуть ґрунтовній її підготовленості до новітніх умов соціального життя в інформаційному суспільстві. Такої ж позиції щодо необхідності формування засобами навчально-освітньої діяльності інформаційної культури особистості через впливи на світогляд, його ціннісні виміри, стиль мислення, культуру спілкування тощо дотримувалися й зарубіжні дослідники: В.З.Алад'єв, В.Н.Аверкін, А.Н.Атаян, С.О.Бешенков, Ю.Ю.Власов, О.Б.Гук, Є.В.Данильчук, В.В.Жилкін, Г.С.Ітпекова, Р.Р.Камалов, К.К.Колін, С.М.Конюшенко, О.А.Кузнецов, В.С.Ледньов, Л.І.Михайлова, Є.А.Медведева, Н.В.Матвеев, В.В.Мозолін, П.І.Образцов, Є.Л.Семенюк, І.Г.Хангільдієва, І.Ю.Хлобистова, В.Ф.Шолохович та ін.

Перед дослідниками постала необхідність подальшого осмислення як змісту, складових інформаційної культури особистості (ІКО), так і з'ясування педагогічних умов її формування засобами навчання та освіти. Перші науково-пошукові дослідження означених аспектів започаткували певні уявлення щодо окремих характеристик інформаційної культури особистості, проте усталеного розуміння щодо цих питань ще не досягнуто, хоча актуальність цих завдань набула широкого визнання.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідження проблеми розвитку інтеграційних процесів в освіті на основі впровадження новітніх інформаційних технологій навчання; координації завдання формування інформаційної культури особистості з ієрархією інших завдань-призначень загальноосвітніх дисциплін у школах та вищих навчальних закладах в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу... Зазначена проблематичність розуміння змісту, складових інформаційної культури особистості та педагогічних умов її ефективного формування потребує свого розв'язання не лише в загальнотеоретичному плані, а й стосовно особливостей різних

педагогічних практик, що виникають у середній та вищій освіті внаслідок урахування вимог професійної діяльності спеціаліста.

Аналіз навчально-виховного процесу у школі та у вищому навчальному закладі свідчить про невизначеність системи освітньо-педагогічних заходів щодо формування інформаційної культури особистості. Має місце недооцінка ролі елементів світоглядної культури та культури мислення, що відповідають вимогам інформатизованого суспільства, звуженість завдань формування інформаційної культури лише завданнями суто технічної підготовки до роботи з електронно-обчислювальною технікою, слабка керованість процесом формування інформаційної культури.

Загальноосвітній предмет „Основи інформатики та обчислювальної техніки” є основою формування інформаційної культури тих, хто навчається як у школі, так і у вищому навчальному закладі. Але, значною мірою оптимальність освітньої підготовки, як зазначено багатьма дослідниками цієї проблеми, зумовлюються змістом, структурою та методами опанування всіх загальноосвітніх дисциплін.

Процес переходу до інформаційного суспільства та інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини є природним і зумовлений перебігом розвитку людства. Постійний процес оновлення матеріально-технічної та технологічної основи різноманітних форм суспільної діяльності зумовив пріоритетність відповідної підготовки майбутніх фахівців. Завдання інформатизації освіти визначили довготривалі тенденції вдосконалення освіти, зокрема вищої. Новітнім пріоритетом в освітній підготовці є інформаційна культура особистості (ІКО) майбутнього фахівця.

Інтеграція навчальних дисциплін є однією з дидактичних умов формування ІКО майбутнього фахівця. Необхідно зазначити, що вона складається з загального та спеціального змісту. Загальний зміст є вже цілком усвідомленим та значною мірою реалізованим, і полягає він, насамперед, у визнанні ролі вмінь і навичок користування ПЕОМ для організації навчального процесу в цілому. Тут можна зазначити, що ще й досі не повністю вичерпаний потенціал курсу інформатики щодо покращання ефективності навчання майбутніх фахівців, формування навичок організації навчальної діяльності, на необхідність якої звертають увагу в своїх дослідженнях науковці та педагоги.

Та більш важливим, внаслідок своєї меншої реалізованості, на наш погляд, є другий, так би мовити, спеціальний зміст, який ми вбачаємо в необхідній міждисциплінарній взаємодії як умові формування ІКО майбутнього фахівця. В ньому ми розрізняємо два аспекти: навчальний та виховний.

Перший полягає в тому, що інформатика та інші нормативні дисципліни, загальноосвітні та профільні, що представлені у навчальних планах ВНЗ, мають в своєму теоретичному змісті ідентичні поняття, положення. Тому більш ефективним було би об'єднання зусиль представників різних освітніх дисциплін з метою формування необхідних відповідних знань. Більшою мірою це торкається навчального процесу з інформатики, в якому спеціальні знання про інформацію, інформаційні процеси та способи діяльності в інформаційному середовищі „добудовуються” до тієї загальнонаукової основи, що створюється іншими нормативними дисциплінами. Проте, на нашу думку, настав час для того, щоб в межах інших освітніх дисциплін був врахований той спектр знань, вмінь, навичок, які формуються навчанням в галузі інформатики не лише в технологічному плані, а й в теоретичному – при побудові основ світобачення, стилю мислення, навичок спілкування тощо.

„Двосторонній рух назустріч” навчальної інформатики, з одного боку, та інших навчальних дисциплін, що представлені у навчальних планах ВНЗ, сам собою не виникне – для того, щоб інтеграція освітніх дисциплін працювала на виконання завдань формування ІКО майбутнього фахівця, слід провести непросту методичну роботу щодо підпорядкування, ієрархізації завдань кожної з дисциплін з огляду на цей новий освітній пріоритет.

Правда, слід зазначити, що така робота не є вигадкою спеціально для завдання формування ІКО майбутнього фахівця. В такому напрямку рухається сучасна освіта в усьому світі – в напрямі інтеграції змісту навчальних дисциплін, що мають спільне освітнє завдання. І глибина інтеграції може бути різною як з об'єктивних, так і з суб'єктивних причин. Це проявляється, наприклад, в аргументації міждисциплінарного статусу інформатики як такої, що надає можливість максимально забезпечити доступ до різного роду інформації для кожної людини, що здійснюється за допомогою створення, розвитку та вивчення все більш досконалих електронних пристроїв та програмних засобів для збереження та переробки інформації.

Враховуючи це завдання, в літературі розглядаються можливі міждисциплінарні зв'язки інформатики з іншими дисциплінами як на рівні загальноосвітньої школи, так і на рівні вищої освіти. Найпростішим є встановлення зв'язків навчальної інформатики з

дисциплінами фізико-математичного циклу. Так, дослідники показали, що зв'язки між інформатикою та математикою й фізикою певною мірою несуть в собі традиційні аспекти міждисциплінарності, а водночас мають новий характер, сенс. Традиційність або типовість ситуації міждисциплінарних зв'язків в літературі розкрита на прикладі застосування математичного апарату як засобу розв'язування пізнавальних проблем фізики чи хімії.

Разом з тим, застосування новітніх комп'ютерних технологій навчання означає не лише застосування певного технічного пристрою (що має бути забезпечено певним масивом знань про нього, дій з ним – тобто техніко-технологічним знанням), а й впровадження новітнього предметного масиву знань – про інформацію, її властивості, місце серед елементів предметного світу тощо. Це означає, що „вписування” інформатики потребує перегляду чи перерозподілу змісту навчальних дисциплін, які стають елементами навчального комплексу.

Не зупиняючись на деталізації традиційних проявів міждисциплінарних зв'язків навчальних дисциплін інформатики та фізики (при впровадженні комп'ютера як засобу пізнання та навчання), наголосимо на тому, що саме в цьому навчальному „тандемі” виразніше виокремлюється потреба обґрунтування предметної основи загальноосвітньої інформатики, тобто виокремлення тієї царини дійсності, яка представлена її масивом знань. Інформація, яка може (у випадку міждисциплінарних зв'язків інформатики з математикою) представлятися в абстрактній формі, що споріднює поняття „інформація” та „число” тощо, в даному випадку має бути співвіднесена з поняттями „речовина” („матерія”), „енергія”, які в фізиці виступають як абстрактні форми означення певної частини дійсно існуючого – природних явищ. Саме через спроби реалізації цієї необхідності постає перед дослідниками низка досі ще недостатньо опрацьованих питань, відповіді на які зачіпають зміст, за допомогою якого автори підручників та посібників „вписують” інформацію в предметну царину загальноосвітніх природознавчих дисциплін.

Саме той усвідомлений факт, що вивчення інформатики через її предметну царину (що визначається поняттями „інформація”, „інформаційні процеси” та ін.) має формувати світогляд, залучати молоду людину, майбутнього фахівця до сучасної наукової картини світу, слугує підставою для проведення міждисциплінарного синтезу, що робить можливим використання світоглядного потенціалу навчання інформатики. З боку курсу інформатики підготовленість до міждисциплінарного синтезу полягає в опрацьованості власної логічної структури та використовуюваного понятійного апарату. На адресу останнього висловлено багато зауважень сучасних педагогів щодо недостатнього рівня його опрацьованості, що створює додаткові (й зайві) труднощі в навчальному процесі. Звідси випливає завдання вдосконалення способу навчального подання понятійного апарату інформатики та такого його опрацьовання, щоб він набув спорідненої форми чи, принаймні, був співвідносним з понятійним апаратом інших природничо-наукових дисциплін.

Для реалізації міждисциплінарних зв'язків інформатики та інших нормативних дисциплін, що складають зміст загальноосвітньої та професійної підготовки студентів ВНЗ, потрібна певна методична основа. Напрямок пошуку такої методичної основи вже в літературі визначені. Зокрема, один із них визначений опрацюванням актуальної на сьогодні проблеми методики інтегрованого навчання. Остання знайшла вже певні форми втілення, зокрема у вигляді навчально-виховних заходів, призначених для інтеграції змісту знань з різних предметів. Під час цих занять відбувається інтеграція не тільки знань тих, хто навчається, зусиль викладачів кількох предметів у створенні цілісних знань, а й об'єднання навчальних та виховних завдань, мобілізація всіх задатків тих, хто навчається, для розкриття цінності засвоєних знань. Вже є й перші зразки побудови навчальних програм, в яких інформатика є інтегрованим компонентом. Методичне опрацювання змісту навчальних дисциплін полягає в систематизації й узагальненні знань, отриманих при вивченні різних предметів, що дає підстави для формування переконання суб'єкта навчального впливу в тому, що розуміння реального світу досягається застосування до пояснення його одиниць, найбільш загальних законів і принципів, які лежать в основі безлічі явищ.

І це співпадає з поширеним уявленням, що інформатика має набути форму інтегрованого курсу і в школі, і у вищому навчальному закладі. Попередній розгляд наукових та дидактичних проблем формування світоглядної культури особистості дав для цього відповідні засади. Проте створення такого інтегрованого курсу – справа дуже непростя як в теоретичному, так і в практичному аспектах. В теоретичному тому, що „інтеграція” змістів не означає простої сумачі, додавання одного змісту до інших навчальних дисциплін. Інтегровані курси, на відміну від комплексних (які можуть розглядатися як пропедевтична основа інтегрування), забезпечують формування системи знань, спираючись на наукову картину світу. Тобто, вимагається дуже ретельний та ґрунтовний перегляд тих „блоків”, з яких має бути збудована нова цілісність.

Висновки... Досвід неодноразових спроб у минулому змінити зміст освіти, обмежуючись деякими „покрацаннями”, набув повчальної актуальності за умов інформатизації освіти, коли створилася ще раз нагода впевнитися в нагальності істотного змістового оновлення навчальних дисциплін, що створювалися в „доінформаційну”, „докомп'ютерну” добу.

Якщо намагатися зробити методично-методологічний висновок із досвіду минулих „поразок” спроб, то він полягає в тому, що зміст й методика навчання є органічно пов'язаними. А тому перехід до нової, інформаційної технології навчання потребує істотного оновлення й змісту будь-якої навчальної дисципліни. Це створює певні передумови для подальшої інтеграції освітніх дисциплін, що торкаються в тій чи іншій мірі спільних з інформатикою предметів вивчення. Особливо нагальною така інтеграція представляється внаслідок визнання пріоритетності завдання формування інформаційної культури особистості майбутнього фахівця. Охарактеризоване вище схематичне визначення змісту цієї комплексної характеристики потрібних особистісних та професійних якостей фахівця дозволяє бачити необхідність співпраці численного колективу викладачів – і педагогів, і психологів, і математиків, і філософів, і правознавців та ін. Щоб ця співпраця була успішною, потрібно досягти ефективного розподілу функцій, які в сукупному результаті навчально-виховної діяльності і створять необхідний обсяг навичок, знань, вмінь, що складуть підвалини ІКО майбутнього фахівця.

Для цього, знову-таки, можна шукати допомоги в наявному досвіді щодо методики інтегрованого навчання. Внаслідок поєднання знань з різних дисциплін та утворення загальнонаукових знань відбувається не простий приріст інформації, а формується нова структура міжнаукових знань з притаманними лише їй відношеннями частин та елементів, з новими властивостями, своєрідними навчальними та виховними можливостями.

Вважаємо, що внаслідок первинного об'єднання навчальних дисциплін у ВНЗ на ґрунті інформаційної технології навчання, яке в подальшому може розвиватися в нову міждисциплінарну структуру (освітню галузь), можна очікувати, що завдання формування інформаційної культури особистості майбутнього фахівця постане як загальне завдання, тобто набуде також міждисциплінарного статусу.

За практичною відсутністю „зверненості” до сучасного циклу інформаційних наук та напрацьованого ними наукового доробку з боку різних навчальних дисциплін, повноцінне формування ІКО майбутнього фахівця засобами виключно інформатики стає досить проблематичним завданням. Тому обговорювана в дослідженні проблема інтеграції навчальних дисциплін як дидактична умова формування ІКО майбутнього фахівця має знайти нові, більш урізноманітненні форми реалізації, ніж вони наявні на сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бешенков С.А., Матвеева Н.В. Обучение информатике. в среднем звене общеобразовательной школы // Информат. и образов. – 1997. – №8. – С.19-23.
2. Звавич Л. Информатика на уроках математики // Информат. и образов. – 1988. – №3. – С.101-102.
3. Ключко В.І. Методика використанні інформаційних технологій навчання під час вивчення інформатики у технічному вузі // Вісник Вінницького політехнічного університету. – 1996. – №3. – С.66-71
4. Толстых Г.Д. Представление чисел: от абака до компьютера // Информат. и образов. – 1998. – № 1. – С.43-44.
5. Штейн Г.А. Интеграция обучения в условиях учебного заведения нового типа // Пед. скарбниця Донеччини. – 1995. – №2. – С.13-16.
6. Якиляшек В.Й. Сучасна наукова картина світу // ПостМетодика. – 1994. – №2(6). – С.35.

Анотація

Г.В.Вышинская

Культурологическое измерение интеграционных процессов в образовательных практиках

В статье исследуется проблема развития интеграционных процессов на основе внедрения новых информационных технологий обучения как одного из дидактических условий формирования информационной культуры личности как в общеобразовательной школе, так и в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *информационное общество, информатизация, информационная культура, личность, интеграция, информационные технологии обучения.*

Summary

H.V.Vyshyn's'ka

The article purpose the problem of development of integration processes is explored on the basis of introduction of new information technologies of teaching both one of didactic terms of forming of informative culture of personality as at general school and in higher educational establishment.

Key words: *information society, informatization, information culture, personality, integration, informational technologies of education.*

Дата надходження статті до редакції:

„12” квітня 2007р.

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті звернута увага на проблему розвитку громадянськості студентів, його передумови. Продемонстровані результати проведеного анкетування серед студентів ВНЗ з метою встановлення рівня їх громадянськості.

Ключові слова: громадянин, громадянськість, культура, громадянська культура, громадянська культура особистості, громадянське суспільство, громадянська активність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Наявність громадянського суспільства – найважливіша ознака і умова існування демократичної держави. Через історичні обставини, соціально-політичні та економічні умови минулого сьогодні Україна перебуває лише на початковій стадії формування такого суспільства, ціннісна система якого формується вкрай повільно. Як зазначають українські соціологи, „ознаки невизначеності, невідомості та анонімності характеризують загальну українську соціокультурну ситуацію” [2, 34].

Громадянське суспільство, яке існувало в Україні впродовж тривалого часу, значною мірою деформоване внаслідок домінування ідей недемократичного суспільства, коли навіть термін „громадянин”, „громадянськість” асоціювалися з поняттям „революціонер”, „сепаратист” тощо. Це певною мірою ускладнює процес розвитку громадянськості у підростаючого покоління.

Саме тому проблема становлення особистості, корисної для себе, громади і суспільства, розвиток її громадянськості, громадянської культури постає сьогодні особливо гостро.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення передумов та аналіз рівня розвитку громадянськості студентів ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... На сьогодні існують різні підходи до визначення поняття „громадянськість”. Так у класичних республіках Риму та Греції існувала республіканська громадянськість, що вбачала в особистості члена політичного суспільства, його складову. Фундаментальні принципи такого громадянства:

- 1) відчуття належності до політичної спільноти як частини загальногромадянського життя;
- 2) вірність своїй вітчизні, що передбачає лояльність до правових норм суспільства;
- 3) першочерговість громадянських обов'язків над індивідуальними інтересами.

Інший підхід до поняття „громадянськості” ми вбачаємо в ідеях Дж.Локка та Т.Джефферсона. На їх думку, громадянськість базується на ідеях свобод і прав індивіду, і це є ліберальна громадянськість, яка включає три головні групи прав: громадянські, політичні і соціально-економічні, що сьогодні розглядаються як універсальні та неподільні, базуються на морально-етичних засадах. Саме вони заклали основу Загальної декларації про права людини, інших міжнародних документів [5, 6-7].

По-іншому розглядав громадянськість С.Гессен. Він розумів її у вужчому значенні – як частину загальної культури людини, включаючи перш за все в її зміст „право, що регулює зовнішні стосунки людей, і державність, що забезпечує обов'язковість правових норм й організовує спільну діяльність даного суспільства”. Тому термін „громадянськість” автор вважав можливим закріпити за цими областями культури [1, 54-63].

Українські педагоги та діячі освіти кінця XIX – початку XX століття пов'язували громадянськість з національним вихованням, що було викликано соціально-політичними та ідеологічними чинниками. Зокрема, видатний український патріот, громадянський діяч, видавець Г.Врецьони ототожнював громадянськість з народністю. „Народність складається з двох „первісток”, а саме із всього, що виростало з природної основи з фізичною конечністю, і з того, що на основі вродженого роздобуто при сприянні власної волі через обставини життя. В обох випадках маємо історію нації і то так, як представляється в національних поглядах, почуттях, традиціях та звичаях, релігії, мові, звичаях і нормах домашнього і суспільного життя. З цих елементів вийде національне виховання, яке має на меті повний національний характер і всі національні чесноти плекати далі і їх утвердити. Щоб досягнути тої мети, треба обов'язково плекати „національне самопізнання” і „національний смисл”, щоб з того виростало почуття приналежності масі, яке називаємо національним почуттям” [1, 34-63].

За радянський період у теорії та практиці навчання і виховання поняття „громадянськість” та шляхи її формування найвиразніше проявились у педагогічній спадщині

В.О.Сухомлинського. У своїй книзі „Народження громадянина” видатний педагог розглядає формування громадянськості на основі гуманізму. Він вважає першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого, діяльного (з трудовою основою) життя молодого колективу, що всебічно сприяє розвитку громадянської активності кожного індивіда. Він визначив підлітковий вік як особливо важливий для формування громадянина, і вважав, що риси громадянськості формуються безліччю впливів педагогічного характеру та некерованих соціальних впливів.

Звичайно, громадянськість у визначенні В.О.Сухомлинського включає у себе формування відчуття приналежності до політичного ладу, відданості великій батьківщині, перевага загальних, суспільних інтересів над особистими [6, 54-61].

Чималий інтерес викликає проблема формування громадянськості, громадянської позиції, громадянської культури у сучасних вчених-педагогів. Особливий інтерес викликає підхід до проблеми громадянськості П.Ігнатенка, В.Поплужного та Л.Крицької. На думку останньої „громадянськість” не слід ототожнювати з поняттям „громадянство”, що означає належність особи до даної держави, наслідком чого є поширення на неї прав і обов’язків, встановлених законодавством, із забезпеченням державного захисту цих прав. Іншими словами, громадянство – поняття юридичне. На відміну від нього поняття „громадянськість” – соціально-педагогічне, бо у ньому фіксується передусім психолого-етичний зв’язок особистості з державою [2, 56-93].

З погляду аксіології (науки про цінності освіти) громадянськість – це орієнтація особистості на державу як на цінність, тобто на об’єкт, що має значення для задоволення її різноманітних потреб. Громадянськість – інтегральна ціннісна орієнтація, тому дуже важливо, щоб кожна особистість ототожнювала себе з державністю в цілому. Така орієнтація сприяє тому, що всі інші ціннісні уявлення ніби об’єднуються в єдину систему.

На думку авторів Концепції національного виховання, громадянськість – це інтегративна якість особистості, що дозволяє відчувати себе юридично, соціально, морально, політично дієспроможною, і включає до основних елементів громадянськості моральну і правову культуру [3, 2-7]. Саме через поняття „культура” відбувається представлення загального розвитку особистості.

У філософських, психологічних та педагогічних словниках ми не знаходимо вживання такого словосполучення як „громадянська культура особистості”. Знаходимо лише поняття „громадянськість”, „громадянське виховання”, „громадянська культура” тощо.

Проте до проблеми розвитку громадянської культури особистості зверталось багато видатних науковців, серед яких варто назвати А.Макаренка, В.Сухомлинського, М.Стельмаховича та ін.

Великого значення для формування громадянської культури особистості надавав А.Макаренко батьківській любові та її трансформації у наступні стосунки дитини з іншими людьми. Він зазначав: „Якщо ви бажаєте народити громадянина і обійтися без батьківської любові, то, будьте ласкаві, попередьте суспільство про те, що ви бажаєте учинити таку гидоту” [4, 320]. Такі ж вимоги видатний педагог ставить і перед молодими людьми: „Треба, щоб діти любили своїх батьків, цінували і дорожили їх любов’ю. Любили й поважали людей взагалі, любили свою Батьківщину і знали, що любов – благо, необхідність, обов’язковий елемент життя” [4, 324].

На думку видатного педагога В.Сухомлинського, розвиток громадянської культури особистості доцільно вести за трьома напрямками: 1) навчити молоду людину бачити світ і своє місце в ньому; 2) прищепити їй любов до рідної землі, пробудити та розвинути патріотичні почуття; 3) потурбуватися, щоб усвідомлення людської гідності в поєднанні з патріотичними помислами та переживаннями знайшло своє вираження у бажанні та готовності до діяльності на благо Батьківщини.

За твердженнями М.Стельмаховича, основою для розвитку громадянської культури особистості є повага до національних традицій, громадянських обрядів; піднесення національної самосвідомості, збереження родоводу і честі сім’ї; почуття піклування про державну українську мову, піднесення її престижу; прихильність до вселюдських цінностей і почуття місцевого патріотизму та ін.

На сьогодні до всіх перелічених основ формування громадянської культури можна додати пресу, засоби масової інформації, мережу Інтернет, де можна знайти все, що забажаєш. Про їхнє існування та важливе значення не слід забувати. Можливо, рідше молода людина візьме в руки свіжий номер газети, але телебачення дивляться всі і навіть там, де існує велика кількість суспільно-політичних передач, а за час передвиборної кампанії їхню кількість доповнили реклами чисельних політичних партій.

Нас зацікавила обізнаність у деяких термінах молодих людей, які, ставши повнолітніми, отримали право здійснювати свій громадянський обов'язок. Тому нами серед студентів факультетів гуманітарних спеціальностей було проведено анкетування. У ньому брали участь студенти I курсу факультету соціальних наук спеціальності „Філософія”, „Релігієзнавство”, „Соціологія”, та студенти III та IV курсів факультету романо-германської філології.

Перед студентами постали наступні запитання:

- 1) Що таке культура особистості?
- 2) Як я розумію громадянську культуру?
- 3) З чого складається громадянська культура особистості?
- 4) Які суспільно-політичні програми у ЗМІ ви знаєте?
- 5) Назвіть сучасні політичні партії, блоки та їх керівників.

На факультеті соціальних наук було опитано 40 студентів спеціальностей „Філософія”, „Релігієзнавство”, „Соціологія”: 36 дівчат та 4 юнаки. Проаналізувавши відповіді, ми побачили, що жоден студент не дав правильної відповіді на перше запитання анкети, але достатню відповідь дали 8 студентів (20%), 14 (35%) відповідей було визначено як неповні, та 13 (33%) – як неправильні. Жодної відповіді не дали 5 студентів (12%).

З другим запитанням студенти факультету соціальних наук справилися краще: 2 опитаних дали достатні відповіді (5%), 12 дали неповну відповідь (30%), 22 – неправильну (55%) та 4 студенти не зуміли визначити, що таке громадянська культура (10%).

Щодо третього запитання, то найчастіше студентами був названий пізнавальний компонент – 21 студент (53%), за ним слідує мотиваційно-орієнтований – 12 студентів (30%), 5 опитаних назвали поведінковий та два останні – по 1 студенту (34%).

Аналізуючи відповіді на 4 запитання, ми отримали наступні результати: студенти спеціальності „Філософія”, Релігієзнавство, „Соціологія”, „Романо-германська філологія” перелічили багато суспільно-політичних програм, серед яких найпопулярніші „Іду на Ви”, „Я так думаю”, „Документ” та новини на різних телевізійних каналах.

Здійснений аналіз останнього запитання продемонстрував, що опитані добре знають політичні партії, блоки та їх керівників. Всі студенти спеціальностей „Філософія”, „Релігієзнавство”, „Соціологія” за винятком 3 (9%) не змогли назвати політичні партії, блоки та їхніх керівників, причому один зумів назвати партії та блоки, але не пригадав їх керівників, 2 – навпаки. Кожен студент зумів назвати більше 3 партій, так 13 опитаних (33%) пригадали до 6 політичних партій та блоків, до 9 назв – 16 опитаних студентів (40%). 10 та більше назв партій та блоків зуміли дати 10 студентів (24%). До 3 прізвищ керівників назвали 4 опитаних (10%), до 6 – 27 опитаних (68%), до 9 – 5 (13%). Лише 1 студент пригадав більше 10 політичних керівників.

На факультеті романо-германської філології було опитано 33 студенти: 30 дівчат та 3 юнаки. На перше запитання ми отримали 4 достатні відповіді (12%), 18 студенток (55%) та 3 (9%) студенти дали неповні відповіді. 8 (24%) опитаних не визначилися з відповіддю.

Після опрацювання відповідей на друге запитання анкети – „Як я розумію громадянську культуру?”, ми встановили, що була дана лише одна правильна відповідь (3%). На думку студентки факультету романо-германської філології, яка брала участь у анкетуванні, *громадянська культура* – це певні правила, норми поведінки, яких повинні дотримуватись громадяни певного суспільства. Крім цього, було отримано 2 достатні відповіді (6%), 17 студенток (52%) та 2 студенти (6%) дали неповні відповіді, та 5 студенток (15%) – неправильні. Жодної відповіді не дали 6 студенток (18%).

Аналізуючи відповіді студентів даного факультету, ми побачили, що жодної політичної партії та блоку не назвали 3 студенти (9%), до 3 назв перелічив 1 (3%), 9 (27%) – до 6 та 11 (33%) – до 9. Із 33 студентів, на жаль, 8 (25%) не зуміли пригадати політичних керівників, тоді як 6 опитаних (18%) назвали до 3, 12 опитаних (36%) – до 6 назв, 5 опитаних (15%) – до 9. До 10 і більше політичних партій і блоків зуміли назвати 9 опитаних (27%). Лише 2 студенти (6%) зуміли назвати більше 10 політичних керівників.

Висновки... Як свідчать отримані результати, загалом студенти мають певні уявлення про зміст і структуру громадянської культури. Вони усвідомлюють, що громадянськість є центральним системоутворюючим елементом цього феномену.

З'ясовано, що значний вплив на формування громадянськості мають засоби масової інформації, які освітлюють актуальні проблеми розбудови сучасної демократичної української держави. Але, на жаль, зміст сучасної освіти, навчання і виховання, їх організація і здійснення мають ще певні недоліки, усунення яких дозволить підвищити ефективність і якість процесу формування громадянськості у сучасної молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дерев'яненко Н. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: Пласт, 2002. – 199с.
2. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 362с.
3. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серп. – №41. – С. 2-7.
4. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т.5 – С.25-308.
5. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність // Педагогічна газета. – 2003. – №12. – С.7-6.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори в 5 т. – К., 1976. – Т.3. – 369с.
7. Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки. Навч. посіб. За ред. О.О. Любара. – К.: Т-во „Знання”, 2003. – 408с.

Анотація

О.А.Галайда

Развитие гражданской ответственности у студентов высших учебных заведений

В статье обращено внимание на проблему развития гражданской ответственности у студентов, его предпосылки. Продемонстрированы результаты проведенного анкетирования среди студентов ВУЗов с целью определения уровня их гражданской ответственности.

Ключевые слова: *гражданин, общественность, культура, гражданская культура, гражданская культура личности, гражданское общество, гражданская активность.*

Summary

О.А.Halaida

The development of citizenship of the students of higher educational establishments

The article deals with the problem of development of student citizenship, its precondition. It demonstrates the results of poll carried out among the students of higher educational establishment in order to find out the level of citizenship of students.

Key words: *citizen, citizenship, culture, citizen culture, citizen culture of personality, social activity.*

Дата надходження статті до редакції

„14” листопада 2006р.

УДК 37.06:378 (045)

О.М.ГАЛУС,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

АКТИВНА ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Формування творчої активності майбутніх педагогів ґрунтується на розвитку їхньої мотиваційної сфери. В процесі професійної адаптації студента до умов навчання у вузі велике значення має розвиток у нього внутрішніх позитивних професійних мотивів, створення певних зовнішніх умов з боку деканату, викладачів. Це сприяє розвитку волевих зусиль, цілеспрямованості, впевненості в правильному виборі майбутньої професії. Дотримання цих умов сприяє активній адаптації студента до навчання, подоланню перешкод на шляху оволодіння майбутньою професією.

Ключові слова: *професійна адаптація, творча активність, позитивні мотиви, мотиваційна сфера особистості, професійна спрямованість, пізнавальна активність.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Прокладання шляху до найрозвинутішого суспільства, яке ґрунтується на знаннях, є нелегким, але важливим і почесним завданням громадськості Європи. На зустрічі глав держав і урядів країн – членів ЄС (Лісабон, 2000р.) це завдання було сформульовано таким чином: „Побудувати найконкурентноспроможнішу зі світових економічних систем, засновану на знаннях, що зможе забезпечити стабільний економічний розвиток, створення нових робочих місць та сприятиме суспільній єдності” [8, 10].

У документах Болонського процесу, спрямованих на формування європейської зони вищої освіти (ЄЗВО), належне місце посідають питання „забезпечення якості освіти на рівні вузів, на національному і загальноєвропейському рівні” [2, 43]. Такий підхід посилює відповідальність вузів за якісну підготовку фахівців. Підвищення якості освіти, як відомо, здійснюється шляхом розвитку модульно-кредитної системи навчання та оцінювання знань студентів, широкого запровадження різномірівневих програм, удосконалених навчальних планів, розроблення нових спецкурсів, підготовки сучасних підручників, посібників, дидактико-методичних матеріалів, використання науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації тощо.

Незаперечним є факт, що успішному та якісному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок студентів сприяє їх активна професійна адаптація до навчання у вузі. Активна професійна адаптація студентів обумовлена розвитком у них позитивних мотивів до навчання. В основі позитивних мотивів лежить розвинена професійна спрямованість, переживання позитивних емоцій в процесі навчання, цілеспрямованість тощо. Не останню роль в цьому процесі відіграє розвиток у студентів підвищеного професійного інтересу, зацікавленості до майбутньої професії.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд активної професійної адаптації студентів як педагогічної проблеми та визначення шляхів підвищення рівня професійної адаптації студентів ступеневих навчальних закладів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Активна професійна адаптація студентів до навчання у ступеневому вузі розглядається нами як педагогічна проблема. Розв'язання проблеми означає з'ясування певного протиріччя між вимогами державних стандартів у підготовці фахівців певних спеціальностей і порівняно невисоким рівнем розвитку професійної мотивації у студентів молодших курсів. Формування активної професійної адаптації студентів передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків між учасниками педагогічного процесу. Встановлення таких стосунків передбачає вивчення індивідуально-особистісних особливостей студентів, посилення з ними, окрім навчальної та наукової роботи, самостійної та індивідуальної роботи з допомогою викладача.

Активній професійній адаптації студентів сприяє розвиток у них інтересу до професії вчителя. В існуючій психолого-педагогічній літературі поняття „професійно-педагогічний інтерес”, його структура та динаміка розвитку ще систематичного висвітлення не мають. Без цього практично важко вирішувати проблему формування професійно-педагогічного інтересу в студентів в умовах навчально-виховної роботи з ними. Саме розвинутий професійно-педагогічний інтерес студентів за роки навчання у вузі стане основою їх подальшої активної професійної адаптації до умов роботи в загальноосвітніх закладах.

На основі аналізу різних трактувань поняття „інтерес” як у соціологічній теорії (А.С.Айзінкевич, Г.М.Гак, Я.А.Кронрод, Г.Е.Глезерман, А.Г.Здравомислов, В.Г.Нестеров, Д.І.Чесноков та інші), так і в психологічній літературі (А.П.Архипов, Л.А.Гордон, Б.І.Додонов, В.Г.Іванов, П.І.Іванов, А.Г.Ковальов, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та інші) можна зробити висновок про те, що професійно-педагогічний інтерес – єдність двох сторін того самого явища. По-перше, він являє собою сукупність зв'язків майбутнього або сьогодення вчителя з учнями (дітьми), учителями, батьками, дитячими громадськими організаціями, тобто об'єктами і суб'єктами професійно-педагогічної діяльності. По-друге, несе в собі позитивне емоційне ставлення до них і до самої педагогічної діяльності. При такому підході до сутності професійно-педагогічного інтересу поняття „професійно-педагогічний інтерес” та „інтерес до професії вчителя” неадекватні. Останнє входить у перше, він не охоплює всієї повноти і глибини усвідомлення педагогічної професії і ставлення до неї майбутніх вчителів. Об'єктивною основою професійно-педагогічного інтересу є реально існуючий зв'язок із об'єктами і суб'єктами професійно-педагогічної діяльності.

В багатогранному процесі підготовки і становлення вчителя одним з найважливіших етапів є його професійна адаптація, яка розглядається нами у зв'язку з формуванням соціально активної, творчо самостійної особистості спеціаліста. Ми розглядаємо професійну адаптацію як процес досягнення оптимального співвідношення між вимогами, які пред'являє суспільство до професії вчителя в цілому, і їх реалізацією у власній педагогічній діяльності адаптуючої особистості студента, молодого спеціаліста до конкретних особливостей навчально-виховного процесу у вузі, школі і його учасників. В умовах радикальних змін (соціальних, економічних, демографічних тощо) переходу до ринку на професійну адаптацію все більше буде впливати творча активність і самостійність майбутнього вчителя, його конкурентноздатність. Показником творчої активності та самостійності спеціаліста є його особистість, яка проявляється у здатності ставити перед собою мету, знаходити способи і засоби для її досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації.

Важливою функцією вищих навчальних закладів є формування у студентів стійкого пізнавального інтересу до майбутньої професії. Пізнавальний інтерес як емоційно-пізнавальне переживання (ставлення, спрямованість, переконання) можна розглядати з позицій *пізнавальної активності*. Серед вчених, які досліджують пізнавальний інтерес, немає одностайної думки про пізнавальну активність. Одні автори розглядають її як діяльність. В розумінні М.О.Данилова пізнавальна активність – це „жива, енергійна діяльність, спрямована на виконання одержаного завдання” [3, 34]. Г.І.Щукіна розглядає пізнавальну активність як якість особистості [10]. З.А.Абасов пізнавальну активність розглядає як психічний стан суб'єкта,

який пізнає, як його особистісну освіту, що виражає ставлення до процесу пізнання. Пізнавальна активність як властивість особистості проявляється і формується в діяльності [1, 40]. Т.І.Шамова [9, 48], Г.І.Щукіна [10] серед критеріїв пізнавальної активності виділяють пізнавальний інтерес.

Проблема активності вивчається в різноманітних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному, педагогічному тощо. На основі аналізу літератури можна зробити такі висновки: а) поняття „активність” розглядається через поняття „діяльність”, а „діяльність” через поняття „активність”; б) активна діяльність визначається як діяльність посилена, енергійна; в) це поняття включає в себе і ставлення людини до навколишнього світу, його стану.

Деякі дослідники виділяють наступні критерії розумової активності, які викладачам необхідно враховувати в педагогічній діяльності: а) запитання студентів до викладача (В.Н.Пушкін, Т.І.Шамова, В.І.Антипов, Г.А.Бокарева); б) схильність до аналізу помилок, критичність (В.Ф.Сибірякова); в) здатність до переносу знань (В.Н.Пушкін); г) оперування одержаними знаннями і вміннями, прагнення поділитись з іншими інформацією (Г.І.Щукіна); д) ступінь участі в колективній роботі групи (Л.М.Зюбін); е) прагнення дізнатись про причину явищ (Т.І.Шамова); є) заняття з предметів у вільний час: читання журналів, газет, додаткової літератури (В.І.Антипов, Г.А.Бокарева, В.С.Льїн); ж) прояв підвищеного інтересу до предмета, прагнення глибоко зрозуміти зміст навчального матеріалу, захоплення новим матеріалом, використання у відповідях додаткової інформації, вибір складного варіанту завдання, участь в роботі наукових гуртків, відсутність необхідності в постійному контролі, прагнення при будь-яких труднощах виконати завдання тощо (А.П.Каніщенко) [4].

Активність характеризує особистість студента з боку готовності, прагнення до діяльності. В.І.Лозова, А.В.Троцько [5, 25-30] називають таку активність потенціальною. А.П.Прядеїн, О.І.Крупнов також розрізняють активність актуальну (дійсну) і потенційну (можливу) [6, 10].

Залежно від ставлення до виконуваної діяльності необхідно говорити про репродуктивну (відтворювальну), і продуктивну (творчу) активність. „Перша спрямована на сприйняття і розуміння, на збереження в пам'яті і практичне використання. Друга має справу з виникаючими у студента або поставленими викладачем питаннями і завданнями, які потребують розв'язання. Обидва види активності взаємопов'язані між собою“ [7, 14].

Можна визначити такі рівні інтелектуальної активності студентів в залежності від характеру пізнавальної активності суб'єкта:

а) *репродуктивний*: нижня межа його характеризується пасивністю, інертністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи; це репродуктивно-відтворювальна активність, при допомозі якої досвід діяльності студента нагромаджується через досвід інших і немає стійких інтересів до вивчення дисциплін (це приблизно 50% студентів, що встановлено в процесі дослідження з використанням спеціальної методики на виявлення рівнів інтелектуальної активності);

б) *евристичний*, який характеризується прагненням студента удосконалити дану діяльність, готовність до пошуку нових способів розв'язання; це пошуково-виконавська активність, більш високий рівень, ніж репродуктивний, оскільки тут має місце велика ступінь самостійності студентів; на цьому рівні необхідно зрозуміти завдання і відшукати засоби його виконання; за нашими даними це студенти (35%), які відповідально ставляться до вивчення навчальних дисциплін;

в) *креативний* (вищий) рівень інтелектуальної активності характеризується ініціативою в постановці завдань, в прагненні з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень; емпіричні закономірності стають самостійною проблемою, об'єктом теоретичного дослідження; це творча активність, оскільки і саме завдання може ставитись студентом, і шляхи його розв'язання вибираються нові, нешаблонні, оригінальні; це студенти з яскраво вираженими пізнавальними інтересами, вони виявляють активність у студентських олімпіадах, конкурсах, конференціях, гуртках, факультативах, систематично читають науково-популярну літературу з навчальних дисциплін, активно розв'язують пізнавальні завдання, поглиблюючи і розвиваючи свій кругозір (15% студентів).

Пізнавальна активність може носити ситуативний, епізодичний характер, а може підніматися до стійкої, особистісної якості, тобто залежно від системи відносин потрібно говорити про ситуативну активність в окремих видах діяльності, а в певних умовах про інтегральну (як перетворююча якість, що проявляється в умовах перешкод), як спрямованість особистості. Пізнавальна активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку впевненість студента в необхідності пізнання, творчого застосування системи наукових знань, що знаходять прояв в усвідомленні мети діяльності, готовності до енергійних дій і безпосередньо в самій пізнавальній діяльності.

Тобто, активність, в тому числі пізнавальна активність, яка характерна для студентства, є багатомірною категорією, яка реалізується в системі цільових установок, ціннісних відносин, ціннісних орієнтацій, які визначають *мотиваційну сферу особистості*, спрямованість її інтересів, нахилів, вибір способів діяльності та спілкування.

Розвиток активності полягає в прийнятті й засвоєнні *цінностей* особистістю. В основі особистості лежать ті цінності, які нею прийняті, забезпечують власну соціально-моральну активність. Вплив на особистість відбувся в тому випадку, якщо його результатом є зміна в діяльності. Однак не в кожному випадку вплив завершується прийняттям цінностей, а тільки тоді, коли: зовнішні цінності не суперечать вже існуючим в особистісній структурі цінностям; нова орієнтація, яка виникла в результаті прийняття цінностей, дозволяє особистості задовольнити які-небудь власні потреби; не виникає внутрішнього дискомфорту, когнітивного дисонансу. Ось чому так важливо з перших днів навчання студента у вузі цілеспрямовано формувати цільові установки на активне пізнання навчальних дисциплін, розвивати вольові зусилля на подолання перешкод, утверджувати впевненість у правильності вибору майбутньої професії.

Вольове подолання перешкод у навчанні дозволить студентові, який отримав недостатню підготовку у загальноосвітній школі, ліквідувати прогалини у знаннях. У формуванні вольових зусиль важливо для студента створити умови в усвідомленні мети навчання, пошуку мотивів (намагання задовольнити пізнавальну потребу), інтелектуальному обдумуванні та прийнятті власного рішення.

Зараз дослідникам вже не приходиться сумніватися в тому, що успішність студентів залежить в основному від розвитку навчальної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. Тому, при певних умовах, зокрема, при високому інтересі студента до навчання, нестача природних здібностей при цьому „компенсується” розвитком мотиваційної сфери і студент досягає великих успіхів. Це особливо спостерігається на перших курсах, коли студенти із сільської місцевості, які отримали слабку шкільну підготовку із загальноосвітніх предметів, ніж студенти – випускники міських шкіл, досягають вищих результатів у навчанні, ніж міські студенти, саме за рахунок розвитку мотиваційної сфери, в основі якої лежать розвинуті вольові зусилля до подолання перешкод, позитивне ставлення до навчальної діяльності, відповідальність перед батьками тощо.

Дослідження показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а за тим, якою мірою в них розвинута *професійна мотивація*. Звичайно, з цього не слідує, що здібності не є значимим чинником навчальної діяльності. Подібні факти можна пояснити тим, що існуюча система конкурсного відбору у вузи так або інакше проводить селекцію абітурієнтів на рівні загальних інтелектуальних здібностей, які визначаються сформованими теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками з певних предметів. Ті, хто витримує відбір і потрапляє до числа першокурсників, в цілому володіють приблизно однаковими здібностями. Тому на перше місце виступає чинник професійної мотивації. Одну з провідних ролей у неоднаковому рівні успішності студентів відіграє система внутрішніх спонукань особистості до навчально-пізнавальної діяльності у вузі.

В процесі навчання у вузі студентові необхідно створити умови для самореалізації. Самореалізація студента дозволить йому розвинути здібності та нахили, утвердитись у колективі, що у перспективі сприятиме успішній активній адаптації у шкільному вчительському колективі. Безумовно, нам потрібні педагоги, які глибоко знають свій предмет, володіють різноманітними методичними засобами, мають ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку. Але цього мало. Потрібна ерудиція, культура, жага до знань, прагнення до творчості. Учитель із наставника, ментора повинен стати вченим особливого типу, керівником досліджуваного колективу, витонченим психологом-вихователем, фасілітатором.

Творча особистість в процесі самоактуалізації зуміє творчо ставитись до свого життя взагалі і до всього, що їй прийдеться виконувати. Творчий студент, що самореалізувався в процесі навчання у вузі, зможе перенести свій творчий потенціал у вчительську працю і дати змогу самореалізуватися учням на даному етапі їх навчання.

Однак для розвитку творчої особистості студента необхідна спеціальна організація навчально-виховного процесу, яка орієнтує на самостійність, ініціативу, інтерес. Формуванню у студентів потреби до самостійної творчої діяльності сприяє ідея колективної творчої діяльності. Колективна творча діяльність дозволяє майбутнім педагогам уже в стінах вузу багаторазово пережити почуття задоволеності працею вчителя, виховувати в собі потребу будувати роботу з дітьми не тільки як опікуючий щоденний вплив педагога на вихованців і ланцюг виховних заходів, які організуються вчителями для дітей, а робити їх старшими друзями учнів в спільних цікавих справах. Колективна творча діяльність забезпечує подолання того формалізму

у вихованні, який гасить вогонь серцець, що особливо негативно впливає на процес виховання майбутніх вчителів.

В сучасних дослідженнях, присвячених проблемам творчої активності, називаються конкретні здібності, необхідні для творчої діяльності в різних сферах, в тому числі і педагогічній: прагнення до пізнання нового або удосконалення існуючого, нестандартність мислення, дар передбачення, орієнтація на майбутнє, невгамовність у пошуках, готовність приймати рішення, наполегливість тощо. Все частіше почали підкреслюватися такі якості, як здатність до самовираження, незалежність у судженнях, самоконтроль, самоорганізація. Все це необхідно враховувати при визначенні змісту освіти і технологій навчання, спрямованих на підготовку майбутнього вчителя, життєдіяльність якого буде проходити на початку XXI століття.

Проектування змісту освітніх програм, орієнтованих на розвиток творчої активності та самостійності спеціаліста, повинно бути спрямовано на: а) формування мінімуму фундаментальних предметних знань, ознайомлення зі способами і засобами здійснення діяльності, здатними забезпечити їм перехід від засвоєння знань абстрактного характеру до конкретної різноманітності форм прояву (умінь, навиків); б) створення умов для розвитку професійної творчої активності і досвіду самостійної діяльності з засвоєння змісту вищої освіти, передбачених в Законі України "Про вищу освіту"; в) формування якостей особистості, які відображають найбільш суттєві людські риси, що стосуються творчої активності і самостійності: мотиваційна активність, професійна спрямованість, відповідальність, працелюбність, любов до національної культури і прагнення до її збереження і розвитку, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи тощо.

Для досягнення вказаних цілей необхідний перегляд змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки студентів, заснованої на фундаменталізації знань зі всіх дисциплін, включаючи і професійно орієнтовані (спеціальні). Аналіз різноманітних матеріалів з проблем змісту освіти покаже, що головними показниками фундаментальності предметних знань у змісті освіти повинні бути їх спрямованість на забезпечення:

- а) цілісності сприйняття наукової картини світу;
- б) системність наукового пізнання;
- в) неперервність освіти;
- г) гнучкість в підготовці майбутніх спеціалістів.

Обґрунтування змісту вищої педагогічної освіти, орієнтованого на розв'язання поставлених завдань, передбачає формування у майбутніх спеціалістів таких *умінь*, як-от:

1) уміння творчої активної діяльності: а) формулювати гіпотезу і перевірити її у майбутньому; б) формулювати основні цілі виконуваної роботи; в) аналізувати ситуації і робити висновки; в) ставити нові питання і бачити проблеми в традиційних ситуаціях; г) володіти основними методиками розв'язання навчально-дослідницьких задач; д) вести пошук альтернативних засобів і способів розв'язання; е) абстрагувати зміст і виділяти суттєве; е) стимулювати фантазію; ж) систематизувати результати спостережень і експериментів; з) визначати характеристики результату і його надійність; и) оформляти результат у вигляді реферату, доповіді або статті;

2) уміння самоосвітньої діяльності: а) планувати самостійну роботу; б) використовувати сучасний довідково-бібліотечний апарат, бібліографічні і джерелознавчі довідники, в тому числі комп'ютерні банки даних; в) готувати реферати і огляди з різноманітних інформаційних матеріалів; г) складати плани, конспекти і тексти привселюдних виступів; д) здійснювати самоконтроль за роботою, об'єктивно оцінювати результат; е) користуватися основами гігієни розумової праці, необхідної для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності та ведення здорового способу життя.

Однак проектування провідних напрямків змісту вищої педагогічної освіти, що сприяють розвитку професійно-творчої активності і самостійності спеціалістів, – необхідна, але не достатня умова для розв'язання даної проблеми. Багато залежить від технологій навчання (методів, засобів та організаційних форм).

Найбільш ефективними в підготовці майбутнього спеціаліста є *методи* проблемного та дослідницького навчання, які дозволяють залучати майбутніх спеціалістів до відкриття для себе нових знань на основі конструювання і розв'язання реальних педагогічних проблем. В системі вищої освіти застосування цих методів пов'язують з проблемним викладом, тобто ознайомлення майбутніх спеціалістів з проблемами навчання, виховання, формування особистості в сучасних умовах, станом розробленості і можливими шляхами їх розв'язання.

Такі методи реалізуються через різноманітні організаційні *форми* навчання: а) проблемні лекції, основою яких може служити моделювання педагогічних ситуацій, що дозволяє студентам побачити предметні і соціальні аспекти процесів їх майбутньої професійної діяльності; б)

лабораторно-практичні заняття проблемного характеру, в основу проведення яких може бути закладена методика організації творчої самостійної роботи студентів на основі поступового наростання труднощів і проблемності завдань, що виконуються під керівництвом викладача; в) творчі самостійні роботи в позааудиторний час, організовані на основі того ж принципу, що і лабораторно-практичні заняття проблемного характеру.

Необхідною передумовою освоєння майбутніми вчителями творчих дослідницьких умінь є прилучення їх до наукового стилю мислення, яке може бути досягнуте шляхом включення в систему завдань для самостійних занять, підготовку аналітичних матеріалів, виконання експериментально-пошукових робіт. Інтенсивність розвитку професійно-творчої самостійності спеціалістів підвищується за рахунок впровадження різноманітних засобів навчання, в тому числі нових інформаційних технологій.

Висновки... Орієнтація у вузі на розвиток творчої активності та самостійності студентів – майбутніх вчителів – буде сприяти їх більш успішній активній професійній адаптації. Результати активної професійної адаптації студентів до навчання у вузі позитивно впливатимуть на їх якісну підготовку та конкурентоспроможність на європейському науково-освітньому ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абасов З.А. Познавательная активность школьников // Советская педагогика. – 1989. – №7. – С.40.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянко В.В., Бабін І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 56 с.
3. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. – 1961. – №8. – С.34.
4. Канищенко А.П. Развитие познавательной активности младших школьников: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 22 с.
5. Лозовая В.И., Троцко А.В. Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1989. – №11. – С.25-30.
6. Прядеин А.П., Крушов А.И. К понятию активность // Вопросы психологии активности: Науч. Тр. Свердловского пединст. Сб.281. – Вып. 2. – 1976. – С.10.
7. Родак И.И. Творческая активность учащихся в процессе обучения. – М., 1969. – С.14.
8. Сидоренко С. Нова роль європейських університетів / Урядовий кур'єр. – 2004. – 27 квітня. – №79. – С.10.
9. Шамова Т.И. Активизация учения школьника. – М.: Педагогика, 1982. – С.48.
10. Шукіна Г.И. Проблемы познавательного интереса в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1989.

Аннотація

А.М.Галус

Активная профессиональная адаптация студентов как педагогическая проблема

Формирование творческой активности будущих педагогов основывается на развитии их мотивационной сферы. В процессе профессиональной адаптации студента к условиям обучения в вузе большое значение имеет развитие у него внутренних положительных профессиональных мотивов, создание определенных внешних условий со стороны деканата, преподавателей. Это способствует развитию волевых усилий, целенаправленности, убежденности в правильном выборе будущей профессии. Следование этому способствует активной адаптации студента к обучению, преодолению препятствий на пути овладения будущей профессией.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, творческая активность, позитивные мотивы, мотивационная сфера личности, профессиональная направленность, познавательная активность.

Summary

О.М.Halus

Active professional adaptation of students as a pedagogical problem

The formation of creative activity of the future teachers is grounded on the development of their motivation sphere. During professional adaptation of a student to conditions of training in high school the large value has the development of his internal positive professional motives, creation of a certain environmental conditions on the part of the dean's office, and teachers. It promotes the development of strong-willed efforts, purposiveness, conviction in exact choice of the future trade. The following of this promotes fissile adaptation of a student to training, overcoming of obstacles on their way of mastering the future trade.

Key words: professional adaptation, creative activity, positive motives, motivation sphere of a personality, professional directivity, cognitive activity.

ІСТОРИОСОФСЬКА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ: СПРОБА СИНЕРГЕТИЧНОГО ОКРЕСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ

В статті має місце спроба показати світогляд як відкриту, складну та нерівноважну систему, яка, змінюючи свою якість, при досягненні максимальної нестабільності може розвиватись в різних напрямках. Історико-філософська підготовка вчителя розглядається як один із чинників, який за певних умов спрямовує подальший розвиток особистісного світоставлення в одну з двох можливих протилежних сторін і визначає один певний результат такого розвитку з нескінченної можливості цих результатів. Вказується на специфіку світоглядної підготовки вчителя національної школи.

Ключові слова: історіософська підготовка, світогляд, синергетика, світосприйняття.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Нова модель освітньої системи трансформаційного суспільства зорієнтована на формування вчителя як інноваційної людини, тобто такої, що постійно знаходиться у стані пошуку, винахідливої, творчої особистості, здатної самостійно приймати нестандартні рішення. З огляду на те, що дитина – найважливіша цінність, бо є і початком, і безкінечним продовженням життя розумного на Землі, відповідальність учителя перед суспільством була і залишається величезною. Справжній учитель є вчителем життя, він фіксує свої зусилля над дитиною, яку потрібно сформувати як цілісну особистість. Справжній вчитель має бути певною мірою філософом: доходити до сутності речей, до розуміння першопричин буття, за зовнішньою випадковістю він має вловлювати закономірність.

Звичайно, шкільний вчитель – не філософ-професіонал, він є філософом в тому розумінні, в якому реальна філософія є елементом усвідомлення. Якщо людина живе і осмислює навколишній світ, вона неминуче відчуває потребу у філософському осмисленні. Цей шлях М.Мамардашвілі умовно назвав дугою, а момент осягнення – паузою, зупинкою [7, 72]. Відходячи від особистісного досвіду, особистісних переживань, страждань, людина приходить до деякої межі, де вона повинна зупинитися, озирнутися, осмислити те, що відбувається, на мові філософських понять. Але не заради них самих. Починається платонівський „зворотний рух”, рух від філософії, філософських понять і разом з ним до досвіду, до інноваційної діяльності.

Формування педагога, здатного піднятися до розуміння „духу епохи” як одвічної мудрості історії і сьогодення, мудрості, яку належить передати дітям” [1, 23] – надскладне завдання вітчизняної вищої школи. Під поняттям „дух епохи” В.Андрущенко розуміє „філософське узагальнення, пояснення і оцінку сенсу, причинних зв’язків і тенденцій розвитку буття людини в світі, яке розгортається в наявних формах культури” [1, 20]. Другою складовою „духу епохи” вчений визначає порівняння означеного сенсу з досвідом історії, тобто із сенсом буття людини в світі загалом – як узагальнене бачення „таїнства соціального” (С.Франк). Третьою складовою називається прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників. „Дух епохи”, таким чином, є нічим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підрастаюче покоління” [1, 20].

Однак про здатність більшості вітчизняних педагогів підніматися до розуміння „духу епохи” поки що не може бути мови. Скоріше – навпаки. Ситуація ускладнюється тим, що „в сучасних умовах учителі переважно відчувають крах цінностей, які пов’язані з утвердженням себе в суспільстві, у соціумі, неможливістю задоволення потреб у зростанні професійного вдосконалення через матеріальну незабезпеченість навчального процесу й особистісних життєвих потреб..., розшарування суспільства дає численні приклади моделей благополучного життя, яке не вимагає від людини відповідальності й професіоналізму” [14, 26].

Отже, йде мова про втрату світоглядних орієнтирів не просто певною частиною членів суспільства. Драматизм полягає у тому, що в період „аномального” історичного розвитку відчувають себе „бездомними” (М.Хайдеггер) більшість педагогів – люди, яким має належати провідна роль у новій цивілізації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Як предмет наукових рефлексій, проблема пошуку світоглядних орієнтирів особистості у трансформаційному суспільстві знайшла відображення в багатьох вітчизняних дослідженнях.

Серед них – ті, автори яких здійснюють спробу підійти до означеної проблеми з позицій синергетичної методології.

Значне місце у розробці філософсько-синергетичного підходу до подолання світоглядної кризи в українському суспільстві займають публікації В.Лутая [9; 10]. Аналізуючи сучасний стан людства та наголошуючи на необхідності вироблення нової стратегії нашої діяльності, він кваліфікує синергетичну парадигму як філософсько-методологічну основу формування світоглядів XXI століття. В якості вихідної ідеї для досягнення порозуміння між різними видами світогляду Лутай В.С. розглядає принцип Ясперса: „Обов'язковий для всіх єдиний порядок можливий якраз у тому випадку, коли багаточисельні світогляди залишаються вільними у своїй історичній комунікації” [10, 99].

Дослідженням проблеми застосування філософсько-синергетичного підходу до реформування сучасної освітньої системи України займається А.Євтодюк, яка наголошує на створенні „своєрідного об'єднуючого Плану освіти для всієї планети Земля”, у якому має враховуватись різноманіття типів світогляду, культури, освіти [4, 73].

Звертається до теорії самоорганізації також А. Степанюк. Зокрема, розглядаючи три основні різновиди світорозуміння – матеріалістично-детермінований, трансцендентальний та синергетичний – авторка відзначає евристичність світогляду, „який ґрунтується на синергетичному підході до розуміння дійсності” [15,7], так як він має неабиякі можливості для розкриття сутності організмів як складних інформаційно-біоенергетичних систем.

Формулювання цілей статті... Короткий аналіз невеликої кількості досліджень і публікацій, в яких здійснюється не лише спроба постановки проблеми, але й пошуки шляхів її розв'язання, свідчить про широкі можливості застосування синергетичної методології у вирішенні філософсько-освітніх проблем. Релевантність подальших наукових розвідок пояснюється потребою виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми для детальнішого їх дослідження. Завданням даної статті є розгляд проблеми формування світоглядної мобільності майбутнього педагога – ключової фігури суспільства – якому належить виконати важливу місію: розімкнути коло взаємозалежності суспільної світоглядної кризи, в практичну площину перевести пошуки і формування провідних ідентифікуючих ознак особистості.

Виклад основного матеріалу... Ситуація, в якій опинилися наші сучасники, однозначно оцінюється як така, що спричинює світоглядну кризу. Осмислення її причин в українському суспільстві спонукає до рефлексії над самим поняттям „світогляд”. Проаналізувавши різні його дефініції [див.: 13, 11; 16, 17; 17, 366], можна зробити висновок, що світогляд – це певна духовна цілісність, що складається із знань, цінностей, навичок, способу дії, які відображають світорозуміння індивіда і визначають його місце в світі та суспільстві.

Найбільш місткою та узагальнюючою характеристикою сучасного світу є оцінка його як такого, що постійно змінюється. Причому „мінливість виступає не просто як одна з рис сучасності, але й як формоутворюючий чинник, який здебільшого визначає структуру, механізм функціонування та весь вигляд сучасної культури та цивілізації” [12, 3]. Суттєвих змін у всіх сферах життя зазнає наше суспільство. Психологи стверджують, що людина, стикаючись з незрозумілими явищами, втрачає спокій. Розум починає конфліктувати з тим, що не може бути пояснено, виходячи із попередньої парадигми світобачення. Новопостала ситуація підштовхує індивіда до пошуку нових світоглядних орієнтирів.

У суспільстві де, „зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей” [8, 6], освітня модель вимагає від педагога не світоглядної простоти і затишку, а світоглядної мобільності. З огляду на це майбутнього вчителя треба вчити новому, гуманістичному баченню світу у всій його різноманітності та єдності, виробляти у нього вміння творчо працювати, вирішувати різноманітні проблеми, прогнозувати ситуацію, формувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими та розуміння необхідності враховувати пріоритети і цінності всіх – індивідів, груп людей, націй.

Пізнати людину і допомогти їй піднятися на вищу сходинку особистісного розвитку, виховати в кожній дитині почуття власної гідності, самозначущості, бачити дитину не такою, якою вона є, а якою може стати за сприйнятливих для її розвитку умов, – ці завдання під силу вчителю, який сам може розібратися у внутрішньому світі, оцінити свої можливості, знайти гармонію буття.

В бурхливому і швидко змінюваному світі вчителю нелегко відшукати систему координат, яка б допомагала йому почуватися самим собою. Щоб не потрапити в розчинені двері „ідейної пастки”, вчитель повинен бачити можливі варіанти вибору життєвих орієнтирів. А це залежить від його рівня індивідуальної свободи. Чи готовий учитель обтяжити собі і без того складне життя? Адже свобода – це важкий обов'язок, свобода, яка передбачає вибір, – це крок у

невідомість. На жаль, небагато є людей, які прагнуть створити свій життєвий проект і виконати своє призначення. Більшість людей спокійно пливають за соціальною течією. Вчитель не може належати до тієї більшості, яка стурбована лише одним – утекти від рішення, від вибору власної долі, розчинитися в масі, жити за звичкою, за інструкцією, як інші. Учителю не може бути людиною, що готова поміняти бентежну свободу на спокійне, прагматичне щастя байдужості і відповідальності. Нині учитель уже не може розраховувати на таку соціальну організацію, яка б приймала рішення за нього та на керманіча, який би вивів його в світле майбутнє.

Якщо людина „відчуває, що вона – точнісінько як і всі інші, і притому ніскільки цим не засмучена, навпаки, щаслива відчувати себе такою ж, як і всі” [11, 121], то вона не є особистістю. Вчитель не може не бути особистістю, бо тільки особистість здатна сформувати особистість. Це його соціальне покликання – бути авангардом у духовному просвітленні людей, пробуджувати дух молодого покоління, вчити сприймати суперечності як благо, як сходинку до прогресу, щоб вихованці йшли в життя впевнено, не лякались перешкод, росли оптимістами.

Світоглядна мобільність вчителя виступає сьогодні як умова його адаптації до швидко змінюваного світу та як архетип життєдіяльності, включаючи і професійну. Таким чином, світогляд є відкритою нелінійною нерівноважною системою, в якій відбуваються процеси самоорганізації. Розглянемо, що ж відбувається із світоглядом наших сучасників з точки зору синергетичного підходу?

На світогляд, як на складну нерівноважну систему впливають два протилежні первні – креативний і дисипативний. Саме їх взаємодія визначає розвиток усіх синергетичних систем, до яких належить і світогляд. Отже, при збільшенні дії деструктивного первня, вихід його за певні межі взаємодії з креативним, призводить до руйнації певної структури, до хаотичного стану даної системи. Роль дисипативного первня у світогляді особистості відіграє низка суперечностей, закладених в самій його сутності: з одного боку він є досить спокійною структурою, котра покликана інтегрувати і стабілізувати стосунки людини зі світом, з іншого – світогляд перебуває під постійним інформаційним „обстрілом” з боку зовнішнього світу, а на внутрішньому фронті має справу з „перманентною революцією” переоцінки цінностей, тобто не може не змінюватися, не пристосовуватися до нових знань і ціннісно-цільових пріоритетів [5, 17].

З огляду на те, що „обстріл” з боку зовнішнього світу здійснювався за умов довготривалої суспільної кризи, світогляд наших співвітчизників наблизився до хаотичного стану: минуле знецінене, сьогодення не радує, досі ще далекий від завершення пошук нової консолідуючої ідеї. За приклад може правити активізація різних історичних типів світогляду у нашому суспільстві. Справа в тім, що з крахом комуністичної імперії, а разом з нею – і державної ідеології, в суспільній свідомості України виник ідеологічний вакуум, який швидко став заповнюватися екстрасенсорикою, астрологією та іншими дивами. Поряд з тим стали виникати нетрадиційні релігійні течії і об’єднання, надзвичайну популярність здобули цілители і харизматики. Широке розповсюдження різного роду ірраціональних уявлень, байдужість та безвідповідальність, зникнення в суспільній свідомості таких цінностей, як любов до Батьківщини, порядність, гідність – є симптомами духовної кризи нашого суспільства, яка, в свою чергу, є засадовою більш загальної кризи – ідентифікаційної, пов’язаної з перехідним станом суспільства.

Проте хаос може виступати в якості творчого первня, конструктивного механізму еволюції; з хаосу власними силами може розвиватися нова організація; через хаос здійснюється зв’язок різних рівнів організації. У чому полягає креативна функція дисипації? На етапі досягнення системою максимуму дисипації в ній виникають певні центри нової організації – аттрактори, навколо яких за певних умов виникають організовані структури вищих рівнів, таким чином хаос перетворюється в новий порядок.

Звернемо увагу на застереження про „певні умови”. У всіх відкритих нелінійних системах існує кілька шляхів розвитку. Із них система періодично здійснює вибір. Так і в процесі формування світогляду. За різних умов, під впливом різних обставин, інформації він може обирати і різні світоусвідомлюючі орієнтири. Для того, щоб цей процес розвивався і необхідні можливості вибору, які називаються природними точками біфуркації, чи точками розгалуження. Можливості вибору світогляду як нерівноважної системи і є тими „певними умовами”, які зумовлюють його розвиток в тому або іншому напрямку.

На думку Ортеги-і-Гассета, в періоди, коли руйнується звичний „грунт” людського існування, переважна частина суспільства отримує статус маргіналів, що не хочуть вести активного пошуку міцного ґрунту долі. Лише менш численна частина суспільства активізується, перетворюється, за влучним визначенням Л.Гумільова на „пасіонарів” і починає активно шукати відповіді на запитання долі, або на виклик. Звичайно, бажаний напрямок розвитку світогляду особистості – напрямок „пасіонарів”. Але, знову ж таки, як твердить синергетика,

„складно організованим системам шляхи їх розвитку” не нав’язуються. Головне – „зрозуміти, як сприяти їх власним тенденціям розвитку, як виводити системи на ці шляхи, ... зрозуміти закони спільного життя природи і людства, їх коеволюції” [6, 4]. В педагогічній діяльності це означає, що формування світогляду є суто внутрішнім процесом, який передусім повинен резонувати із особистісною природою. Таким чином, ми виходимо на засади гуманної педагогіки, яка спонукає вчителя до створення таких педагогічних умов, які б відповідали внутрішнім інтенціям особистості учня, сприяли його самореалізації, світоглядному ствердженню.

Однією із важливих тенденцій розвитку світогляду особистості в „граничних” ситуаціях (К.Ясперс) є потреба в усвідомленні глибокого зв’язку між людиною та історією, долею людини та метафізикою історичних сил. Саме тому роль тієї „флуктуації”, яка може стати ідентифікаційним аттрактором у розвитку суспільного світогляду, має зіграти історіософська підготовка майбутнього педагога – ключової фігури суспільства. Погодившись з думкою Г.Бондаренка про те, що історична наука може „дом’якшити негативний вплив при створенні і руйнації систем на долю людини” [3,32], розглянемо цей вплив у ширшому контексті, тобто спробуємо обґрунтувати значення історіософської підготовки майбутнього вчителя з позицій синергетичної методології.

Цільовою домінантою такої підготовки є філософське осмислення історичного процесу, що спрямоване на розв’язання смисложиттєвих проблем історичного людського буття. На думку І.Бойченка, філософське історичне світобачення не є лише пасивним світоспогляданням історичних реалій: воно – „форма активних пошуків особою самої себе, свого покликання в історичному світі інших людей, основа реалізації нею знайденого покликання” [2, 80].

В такому аспекті філософсько-історичну підготовку майбутнього педагога можна розглядати як один із чинників, який за певних умов направляє розвиток особистісного світоставлення в напрямку усвідомлення ним величезного тягаря відповідальності за долю всієї соціальної системи, всього суспільства. Адже перед лицем „виклику”, втрати „ґрунту” особа виявляється приреченою на свободу, на вибір нової долі, на пошук нового смислу власного буття, на внесення сенсу в процес знесмилення історичної діяльності.

Історіософська підготовка має сприяти формуванню особистості педагога небайдужого, здатного перейматися вселенським болем людських проблем, формувати відчуття співпричетності як важливої компоненти світоглядної мобільності, що забезпечує її відкритість.

Застосування синергетичного підходу до розуміння проблеми формування історичного світобачення вчителя національної школи передбачає врахування специфіки різних компонентів його світогляду – знань, переконань, вірувань, настроїв, прагнень, надій, цінностей, норм, ідеалів. Розуміння унікальності кожного індивідуального світогляду та механізмів його самоорганізації дозволяє свідомо вводити в середовище відповідну флуктуацію і тим самим спрямовувати розвиток цієї складної системи, причому в напрямку, який відповідає її потенційним можливостям.

Висновки... Світогляд як нерівноважна система, адаптуючись до реалій кризової дійсності, може трансформуватись різними шляхами. Перший – це коли послаблюється вплив ціннісно-орієнтаційних диспозицій вищого рівня і, навпаки, посилюються ситуативні соціальні установки, придатні до „тактичної” регуляції стосовно буденних ситуацій, однак неспроможні допомогти людині при виборі стратегічної лінії поведінки [5, 125]. Інший шлях веде через розвиток світоглядної культури до становлення духовної зрілості особистості, що означає формування цілісного світогляду особистості, спосіб внутрішнього впорядкування взаємозв’язків індивідуального та соціального суб’єктів, системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтацій людини в природному та соціальному середовищі. Напрямок процесу самоорганізації світогляду наших сучасників залежатиме від „поведінки” відносно стабільних процесів, що утворюються на мікрорівні при досягненні світоглядом максимуму нестационарності (світоглядна криза). Ці процеси стають аттракторами створення порядку (світоглядна мобільність) за певних умов. Серед „певних умов” належне місце може зайняти історіософська підготовка майбутнього вчителя. Однак це „належне” місце визначатиметься її змістом. Отже, пошуки можливих варіантів, моделей змісту філософсько-історичної підготовки вчителя національної школи має стати предметом наступних наукових рефлексій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В.П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар, 22 листопада 2000 р. Збірник наукових праць. Вип. 3 / За заг. ред. В.Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 17-23.
2. Бойченко І.В. Філософія історії: Підручник. – К.: Т-во „Знання”, Коо, 2000, – 723 с.
3. Бондаренко Г.В. Формування інтелектуального потенціалу історичної науки на сучасному етапі // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання. Зб.наук. та наук.метод.праць за матеріалами Всеукраїн.науково-практичної конференції 12-13 травня 1999. – Луцьк: Ред.-вид.відділ „Вежа” Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2000. – 184 с.

4. Євтодок А.В. Можливості застосування філософсько-синергетичного підходу до реформування сучасної освітньої системи України // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання. Зб.наук. та наук.метод.праць за матеріалами Всеукр.науково-практичної конференції 12-13 травня 1999. – Луцьк: Ред.-вид.відділ „Вежа” Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2000. – 184 с.
5. Життєві кризи особистості: Науково-методичний посібник: У 2 ч. / Ред.рада: В.М.Доній (голова), Г.Н.Несен (заст.голови), Н.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (кер.авт.кол.) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 360 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
7. Козлова О.Г. Філософська культура як основа інноваційної освітньої діяльності вчителя// Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (25-26 листопада 1997 року). – Полтава: ПОПОПІ, 1997. – С. 71-73.
8. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України. – №102-103. – 28 грудня 2002. – С. 6.
9. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр „Магістр – S”, 1996. – 250 с.
10. Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар, 22 листопада 2000 р. Збірник наукових праць. Вип. 3 / За заг. ред. В.Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 99-103.
11. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. // Вопросы философии. – 1989. – № 3. – С. 119-154.
12. Предборська І.М. Мінливість, соціум, людина. Монографія. – Суми: „Слобожанщина”, 1995. – 136 с.
13. Радугин А.А. Філософія: Курс лекцій. – М.: Владос, 1995. – 304 с.
14. Савченко О.Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти // Філософія освіти XX століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар, 22 листопада 2000 р. Збірник наукових праць. Вип. 3 / За заг. ред. В.Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 23-27.
15. Степанюк А. Про світоглядні орієнтири сучасної молоді // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 6-9.
16. Філософія: Курс лекцій. Навчальний посібник / Бичко І.В., Табачковський В.Г., Горак Г.І. та ін. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1994. – 576 с.
17. Философский энциклопедический словарь – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 818с.

Аннотація
Г.С.Гамрецька

Историософская подготовка учителя: попытка синергетического очертания проблемы

В статье предпринята попытка показать мировоззрение, как открытую сложную и неравновесную систему, которая, изменяя свое качество при достижении максимальной неустойчивости, может развиваться в разных направлениях. Историософская подготовка учителя рассматривается, как один из факторов, направляющий в определенных условиях дальнейшее развитие личностного мироотношения в одном из двух возможных противоположных направлениях и определяющий один возможный результат такого развития из бесконечных возможностей этих результатов. Указывается на специфику мировоззренческой подготовки учителя национальной школы.

Ключевые слова: историософская подготовка, мировоззрение, синергетика, мировосприятие.

Summary
H.S.Hamrets'ka

Historiosophical training of a teacher: attempt to analyze the problem from the synergetic's side.

The attempt to examine the outlook as open complex and non-equilibrium system is taken place in the paper. In the state of maximal non-equilibrium this system can be developed in various directions, changing its quality. Philosophical and historical teacher's training is considered as one of the factor which under the certain conditions directs further development of personal outlook to one of two possible opposite directions and defines one certain result of such development among endless possibilities of these results. The specific of national school teacher's outlook' preparation is indicated in the research work.

Key words: historiosophical training, world outlook, synergetic, world perception.

Дата надходження статті до редакції

„17” січня 2007р.

УДК 37.018 (045)

І.Л.ГАСЮК,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
(м.Хмельницький)*

**РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті розглядається проблема реалізації індивідуального підходу в процесі фізичного виховання учнівської молоді. Обґрунтовується теза про те, що в основі індивідуального підходу до процесу фізичного виховання школярів має лежати вчення про інтегральну індивідуальність людини.

Ключові слова: фізичне виховання, індивідуальний підхід, інтегральна індивідуальність людини.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні індивідуалізація навчально-виховного процесу розглядається в контексті гуманізації освіти. У цьому зв'язку значну увагу фахівців галузі присвячено розробці інноваційних технологій навчання і виховання. Так, на думку О.С.Куца [15], від вирішення цього завдання залежить подальший розвиток нації, а його

практична реалізація можлива виключно на основі реалізації індивідуального підходу, максимально повного врахування індивідуальних особливостей, властивостей і якостей кожного учня.

Сучасна наукова думка свідчить, що загальними основами індивідуалізації процесу фізичного виховання виступають біологічні та педагогічні закономірності [3; 4; 5; 6; 19], а шляхи реалізації цього загального педагогічного принципу фахівці розглядають у різних аспектах та на різних рівнях [13; 18; 20]. Також велику кількість праць присвячено методичним передумовам індивідуалізації фізичної підготовки школярів та оцінки результатів цього процесу [10; 13; 16; 18], однак, проблема вибору критеріїв, які повинні бути покладені в основу цього підходу, залишається невирішеною і сьогодні, що і обумовило актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті... Мета статті – на теоретичному рівні дослідити проблему, яка пов'язана зі станом питання реалізації індивідуального підходу в процесі фізичного виховання школярів.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети здійснювалося із використанням методів збору ретроспективної інформації, які передбачали вивчення, аналіз, систематизацію та узагальнення даних наукової, науково-методичної літератури, методичних та практичних рекомендацій.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... В сучасних умовах організація фізичного виховання має чотири рівні індивідуалізації [20]: на першому (національному) рівні вона забезпечується програмно-нормативними актами галузі, які передбачають різний рівень оволодіння учнями навчальним матеріалом, а відтак і відповідно індивідуальну оцінку результатів такої діяльності; на другому – це індивідуалізація навчально-виховного процесу в регіоні (області, районі, місті). Критеріями на цьому рівні виступають національні, місцеві та інші традиції, умови проживання мешканців регіону, їх особливості; на третьому рівні йде шкільна індивідуалізація, а її критеріями виступають: матеріально-технічне та кадрове забезпечення предмета „Основи здоров'я і фізична культура”, що дозволяє оптимально вирішувати програмні, завдання; четвертий, останній рівень – індивідуалізація навчання вчителем, де критеріями виступають професійні якості, вміння та навички фахівця.

В системі реалізації навчально-виховних завдань індивідуалізація розглядається в контексті оптимізації потенційних можливостей колективу, класу, окремих учнів та їх груп у досягненні запланованих завдань за допомогою комплексів виховних і навчальних засобів, які відповідають таким можливостям [21]. При цьому індивідуалізацію розуміють як вибір засобів, методичних прийомів і темпів навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів, рівня розвитку в них здібностей до навчання.

Сучасна наукова література розглядає декілька варіантів індивідуалізації:

- ✓ формування за певними ознаками або їх комплексами однорідних груп учнів з наступним їх навчанням за різними програмами;
- ✓ індивідуалізація навчальних завдань для кожного учня всередині групи;
- ✓ індивідуалізація темпів навчання, тобто проходження кожним окремим учнем змісту програми у власному, індивідуально оптимальному темпі.

На думку окремих фахівців [1], під індивідуалізацією процесу навчання слід розуміти не абсолютну, а відносну (усереднену) індивідуалізацію, яка передбачає: по-перше, врахування особливостей не кожного окремого учня, а групи учнів зі схожими особливостями; по-друге, під час кластеризації учнів до уваги приймаються лише такі особливості, які є важливими з точки зору навчання; по-третє, індивідуалізація реалізується не в усіх випадках, а вибірково, тобто у певній частині навчальної діяльності або навчального розділу.

Інші дослідники вказують на доцільність використання інтересів та мотивів, як критеріїв індивідуалізації навчальної діяльності [3], або пропонують використовувати величини показників здатності до навчання та розумової працездатності [9], чи здійснювати індивідуалізацію навчальних завдань для кожного учня всередині однорідних груп, виходячи з кінцевої мети процесу – сприяти формуванню та збереженню неповторної особистості учня [1]. Останнє досягається лише за умови обрання самим учнем змісту навчальних завдань, темпів і тривалості або способів його засвоєння.

Індивідуалізація у виховній сфері ґрунтується на особливостях та властивостях учнів, які впливають на результативність навчального процесу [17]. До таких властивостей відносять:

- ✓ особливості пізнавальної діяльності і пам'яті;
- ✓ мотивацію;
- ✓ властивості нервової системи і характеру;
- ✓ вольові якості;

✓ здібності та обдарованість.

Необхідною методичною умовою індивідуалізації фізичної підготовки школярів є адекватність фізичних навантажень індивідуальним можливостям їхнього організму. В зв'язку з цим фахівці зазначають [25], що розвиток фізичних здібностей повинен здійснюватись на діагностичній основі – спочатку визначення величини кожного компоненту моторики, і лише потім адекватний вибір засобів і методів педагогічного впливу.

Узагальнення науково-методичної інформації щодо оптимізації процесу фізичної підготовки дітей шкільного віку дозволяє класифікувати її за спрямованістю, а саме: організаційні умови вирішення проблеми та методичні умови підвищення ефективності цілеспрямованих педагогічних дій.

Перший напрямок передбачає пошук найбільш ефективних шляхів організації рухової діяльності дітей в режимі навчального дня школи. Більшість таких робіт тим або іншим чином розглядає наступні організаційні підходи:

✓ вирішення проблеми за рахунок правильної побудови системи урочних занять у напрямку досягнення підтримуючого або стимулюючого ефектів впливу фізичних вправ;

✓ використання додаткових позаурочних занять як найбільш доцільної і реальної форми вирішення завдань фізичного виховання в умовах сьогодення;

✓ впровадження науково обґрунтованих нормативних вимог як фактору активізації рухової діяльності школярів на підставі активізації їх мотиваційної сфери;

✓ удосконалення системи педагогічного контролю як фактору корекції змісту оздоровчо-розвиваючих програм в процесі занять фізичними вправами;

✓ запровадження теоретичних занять з фізичної культури.

Окремим напрямом підвищення фізичної підготовленості школярів можна вважати використання диференційованого підходу. Питання диференційованого підходу до учнів на уроках фізичної культури та індивідуалізації на цій підставі форм, методів, засобів педагогічного впливу не є новим. В усіх вітчизняних програмах з фізичного виховання для загальноосвітніх шкіл процитовані організаційні підходи продовжують мати місце. До прикладу, у програмі зазначено [23], що „...основним організаційно-педагогічним принципом програми є диференційоване використання засобів фізичної культури на заняттях із школярами різної статі та віку з урахуванням стану їхнього здоров'я, ступеню фізичного розвитку та рівня фізичної підготовленості”.

Однією з важливих складових управління процесом фізичного виховання школярів є педагогічний контроль і, зокрема, такий його компонент як оцінка.

Диференційований та індивідуальний характер оцінки полягає в тому, що під час визначення досягнень враховуються особливості кожної дитини, а саме: темперамент, характер, психічні та фізичні здібності, будова тіла і стан здоров'я [16]. Також необхідно враховувати особливості антропометричних характеристик, оскільки вплив окремих антропометричних показників на результативність у тестових завданнях становить до 50-60%. В зв'язку з цим пропонуються відповідні шляхи вирішення цієї проблеми, а саме:

✓ добирати такі контрольні вправи, на результати яких не впливають антропометричні характеристики;

✓ використовувати спеціальні індекси;

✓ використовувати різноманітні шкали оцінок з урахуванням особливостей антропометричних та соматометричних характеристик.

Деякі дослідники [14] пропонують оцінювати діяльність учнів за темпами засвоєння навчального матеріалу з відповідним поділом на однорідні групи: зі швидким та відмінним засвоєнням рухових дій, гарним фізичним розвитком, високим і достатнім рівнями оцінювання знань з інших предметів; дещо повільнішим засвоєнням навчального матеріалу, але на доброму та відмінному рівнях з хорошою, рідше задовільною оцінкою досягнень з інших предметів та середнім рівнем фізичного розвитку; середнім або задовільним рівнями засвоєння програмного матеріалу, поганим фізичним розвитком, низькою координацією рухів, відхиленнями у стані здоров'я, низькою успішністю у навчанні. Також, пропонують диференціювати вимоги до учнів та оцінювати їх діяльність за рівнем розвитку моторних функцій, а під час оцінювання орієнтуватись на індивідуальні темпи приросту показників фізичних можливостей.

Отже, проведений аналіз дозволив констатувати, що серед фахівців галузі ще не сформувалась завершена позиція щодо критеріїв, які мають бути покладені в основу індивідуального підходу.

У зв'язку із вище зазначеним значно зростає кількість досліджень, спрямованих на пізнання людської індивідуальності [7]. В основі зазначеного підходу лежать положення про єдність організму як цілісної системи, де усі компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку і

значною мірою взаємообумовлені [2]. При цьому зазначається, що термін „індивідуальність” використовується в декількох значеннях: як синонім терміну „індивідуальні особливості”, та як інтегральна характеристика, як вищий рівень розвитку особистості.

В дослідженнях психічних якостей, стилів діяльності і поведінки частіше використовується теорія інтегральної індивідуальності людини, яка розглядається не як сукупність властивостей, притаманних певній типологічній групі, а як індивідуальна своєрідність характеру взаємозв'язків між усіма властивостями людини [7].

Спортивні морфологи, спеціалісти клінічної медицини та більшість фахівців з теорії фізичного виховання і спортивної діяльності розглядають інтегральну індивідуальність як сукупність певних, відносно стабільних ознак, які притаманні певній типологічній групі людей.

Дослідження індивідуальних особливостей людини в контексті інтегративного підходу пов'язані з визначенням і вивченням стійких форм такої індивідуальності.

Сьогодні питання, пов'язане з визначенням і дослідженням стабільних форм (властивостей, ознак) індивідуальності людини, розглядають з позицій „генетичних маркерів” – зовнішнього прояву спадкової інформації. За класифікацією Б.А.Нікітюка [22], генетичні маркери розглядають як абсолютні, умовні та конституціональні ознаки. Конституціональні ознаки – це особливості індивідуального стилю життєдіяльності, поведінки, будь-яких видів діяльності в зв'язку з належністю до певної парціальної конституції за наявністю однієї або декількох маркерних ознак. До абсолютних маркерів належать серологічні фактори (еритроцитарні антигени), смакове сприйняття ФТК, деякі показники дерматогліфіки, одонтогліфіки, хромосомний набір, групи крові. Умовними маркерами (парціальними конституціями) виступають типи темпераменту, ВНД і характеру, соматичний тип конституції. Кожен з умовних маркерів реалізується в межах певного структурно-функціонального рівня: тип нервової системи - в межах нейродинамічного рівня, тип темпераменту – психодинамічного і соматичний тип – морфологічного рівня [19].

Найбільш дослідженим у питаннях типологічних особливостей моторики, темпів росту і розвитку, окремих функціональних показників, а також практичного використання у спортивній діяльності є соматичний тип конституції [12].

На сьогодні встановлені суттєві морфологічні та функціональні [8] відмінності представників різних соматотипів. Соматичний тип конституції пов'язаний з біологічною зрілістю організму: із „зубною” зрілістю, „скелетною” зрілістю, темпами статевого дозрівання [5; 24]. Багатьма дослідниками зазначається, що соматичні типи значною мірою відрізняються за величинами прояву більшості фізичних можливостей [11; 12].

Зазначені морфо-функціональні відмінності зумовлюють різний ступінь фізичної працездатності, неоднакову тривалість підготовки до виконання контрольних нормативів. Усе зазначене обумовлює необхідність застосовувати різні величини фізичних навантажень, які повинні відповідати фактичному стану організму учня, тобто особливостям його термінової і довготривалої адаптації. Таким чином, наявні наукові дані свідчать про необхідність здійснення індивідуального підходу до школярів під час стимулюючого розвитку рухових здібностей. Індивідуального підходу потребує також й інший компонент системи управління фізичним вихованням школярів (за Т.Ю.Круцевич [18]) – „оцінка діяльності учнів в системі педагогічного контролю”.

Висновки... Отже, підводячи підсумки проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Загальними основами індивідуалізації процесу фізичного виховання виступають біологічні та педагогічні закономірності.

2. Дотепер фахівці галузі висловлюють діаметрально протилежні погляди з питань диференціації та індивідуалізації в організації і змісті фізичної підготовки учнів шкільного віку. Неоднозначними залишаються підходи до оцінювання результативності процесу фізичної підготовки учнів.

3. Вважаємо, що в основі індивідуального підходу до процесу фізичного виховання школярів має лежати вчення про інтегральну індивідуальність людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Алонцев В.В., Корнилович В.С. Использование индивидуальной формы занятий в процессе физического воспитания // Оптимизация физического воспитания студентов в вузе. – Минск, 1991. – С.7-8.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.:Наука, 1980. – 197с.
3. Анцибор М.М., Матвеева Е.В. Индивидуализация обучения как один из путей активизации познавательной деятельности учащихся. – Тула, 1992. – 59 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – Ростов-на-Дону, 1972. – 264 с.
5. Бальмагия Т.А. Развитие детей и их конституциональные особенности. – М., 1979. – 46 с.

6. Бандаков М.П. Индивидуализация средств и методических подходов на уроках физкультуры как условие развития физических качеств и психических процессов школьников (на материале исследования учащихся 4-5 классов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – Ленинград, 1980. – 20 с.
7. Вяткин Б.В., Ложкин Р.В. Интегральная индивидуальность человека в спортивной деятельности // Наука в олимпийском спорте, 2002. – №1. – С. 88-98.
8. Гайдай В.Я., Борисенко В.А. Конституциональный тип, физическое и половое развитие здоровых детей и подростков // Охрана здоровья детей и материнства, 1982. – №13. – С.7-10.
9. Голант Е. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения. –Тарту, 1970. – С. 4-5.
10. Добринський В.С. Рейтингова оцінка фізичної підготовленості підлітків як засіб підвищення мотивації до систематичних занять фізкультурою. Автореф. дис. ...канд. наук, з фіз. вихов. і спорту: 24.00.02. – Л., 2000. – 18 с.
11. Дорохов Р.Н. Соматический тип как маркер двигательных возможностей человека // Генетические маркеры в антропогенетике и медицине: Тез. 4-го Всесоюз. симпози. – Хмельницкий, 1988. – С.104-109.
12. Єдинак Г.А. Генетичні маркери і сучасні тенденції фізичного виховання // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків, 2001. – №4. – С.91-94.
13. Зайцева В.В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. – М., 1995. – 41 с.
14. Кирсанов А.А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: Автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1983. – 41 с.
15. Концепція безперервної фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. – Київ, 1997. – 17с.
16. Критерии оценки успеваемости учащихся и эффективности деятельности учителя физической культуры / Под ред. В.И.Ляха, Г.Б.Мейксона, Л.Б.Кофмана. – М., 1992. – 22 с.
17. Крутецкий А.В. Психологические основы индивидуального подхода в воспитании. – М: Педагогика, 1972. – 157 с.
18. Круцевич Т.Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания: Автореф. дис. ...докт. наук по физ. воспитанию и спорту: 24.00.02. – К., 2000. – 41 с.
19. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
20. Митчак О.П. Технологія індивідуалізації фізичного виховання підлітків у загальноосвітній школі / Методичні рекомендації. – Луцьк, 2001. – 32 с.
21. Моносова Л.Ф. Индивидуальный подход в обучении как мера педагогического воздействия // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып.1. – Л., 1973. – С.26-31.
22. Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке. – М.: СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с.
23. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-11 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – 112 с.
24. Панасюк Т.В., Расконева Е.А. О совершенствовании двигательной функции и процессов роста в подростковом возрасте / Морфология и гигиена процессов роста и развития. Доклады МОИП „Общая биология”. – М.: Наука, 1989. – С.19-23.
25. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 272 с.

Аннотация

Гасюк И.Л.

Реализация индивидуального подхода в процессе физического воспитания учащейся молодежи как педагогическая проблема

В статье рассматривается проблема реализации индивидуального подхода в процессе физического воспитания учащейся молодежи. Обосновывается тезис о том, что в основе индивидуального подхода к процессу физического воспитания школьников должно лежать учение об интегральной индивидуальности человека.

Ключевые слова: *физическое воспитание, индивидуальный подход, интегральная индивидуальность человека.*

Summary

Hasyuk I.L.

Realization of individual approach in the process of physical upbringing of pupils as a pedagogical problem

The problem of realization of individual approach in the process of physical education of pupils is examined in the article. The thesis that in the basis of individual approach to the process of physical education must be the doctrine about the integral individuality of a person is grounded.

Key words: *physical education, individual approach, integral individuality of a person.*

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ПЕДАГОГА ДО СЛУХАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті автором розглядається проблема формування індивідуального підходу педагога до слухачів вищого навчального закладу. Наведено результати експериментальної роботи щодо підвищення ефективності індивідуального підходу, проаналізовано педагогічні методи та прийоми, які застосовуються при здійсненні індивідуального підходу до слухачів.

Ключові слова: індивідуальний підхід, слухачі, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасних умовах в усіх сферах діяльності нашої держави, у тому числі й у системі вищої освіти, той обсяг знань, умінь і навичок, а також педагогічної майстерності вже є недостатнім як для майбутніх фахівців, так і для тих, хто здійснює навчання. Тому значення навчання слухачів на більш високому рівні, підготовки їх як професіоналів, здатних здійснювати на практиці навчання фахівців, зростає, що викликає необхідність подальшого вдосконалювання всієї системи навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

У сучасних умовах назріла необхідність здійснити рішучий поворот від масового навчання до посилення індивідуального підходу. Це обумовлено тим, що розвиток пізнавальних здібностей слухачів найбільш повно і швидко здійснюється при індивідуальному підході в усіх без винятку формах навчання. Тому необхідно активізувати принцип індивідуального підходу до майбутніх фахівців у поєднанні з роботою в колективі. Це потребує від науково-педагогічного колективу знань особливостей кожного слухача та їх урахування при підготовці й проведенні занять.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання індивідуалізації навчання у ВНЗ розглядалося у працях педагогів та психологів, зокрема: Л.В.Кондрашової, В.К.Буряка, Л.А.Гапоненко [6], Є.О.Климова [5], З.Д.Ветрової [3], Д.А.Белухіна [1], Р.М.Мойсеєнко [8], Н.І.Борисової [2], С.Н.Горохова [4], К.Л.Лебедевої [7], І.Е.Унт [9], та інших.

Формулювання цілей статті... Метою статті є обґрунтування методів та прийомів, спрямованих на формування індивідуального підходу до слухачів у науково-педагогічного колективу ВНЗ.

Виклад основного матеріалу... У цілому індивідуалізація навчання – це впровадження комплексу навчально-виховних заходів, основу яких складають максимально активна реалізація вимог принципу індивідуального підходу до всіх слухачів при виконанні ними всіх видів навчальних робіт і навчання найбільш здібних слухачів за індивідуальними планами.

Результати експериментальної роботи, проведеної у ВНЗ, свідчать, що підвищенню ефективності індивідуального підходу до кожного слухача безпосередньо в ході навчально-виховного процесу сприяють:

- ✓ виявлення рівня індивідуальних знань теоретичних питань, що лежать в основі практичного заняття, безпосередньо на занятті;
- ✓ внесення відповідних корективів і доповнень з урахуванням тих додаткових завдань, що були доведені напередодні;
- ✓ заслуховування висновків, задумів і рішень залежно від наявності часу, починаючи з доповідей слабких або більш устигаючих слухачів;
- ✓ заслуховування обґрунтувань шляхом проведення почергового й перехресного діалогів з кожною групою ідентичних рішень і дій, зіставлення висновків, задумів, рішень і дій між представниками різних груп;
- ✓ визначення і постановка для слухачів додаткових питань, що сприяють їм у розкритті сутності та змісту зроблених висновків, визначених задумів і рішень або розпочатих дій;
- ✓ добір і постановка для слухачів додаткових, переважно проблемних питань, відповідь на які допоможе провести обґрунтування на більш високому рівні з урахуванням тенденції і перспективи розвитку того або іншого явища, тієї або іншої проблеми.

Необхідно розглянути педагогічні методи і прийоми, що забезпечують індивідуальний підхід у навчанні всіх слухачів академічної групи. Для викладача важливо вміти передбачити

ті етапи й моменти у відпрацьовуванні навчального матеріалу, де слухачі відчули б особливу потребу висловити свою думку, дати на загальний розсуд свої докази й аргументи, де найбільш повно спрацьовує зворотний зв'язок. Таким етапом звичайно є обґрунтування отриманих висновків або прийнятих рішень і початих дій. Обґрунтування найкраще вести методом бесіди з використанням більш активних її різновидів, зокрема діалогу, дискусії. Звичайно, цьому сприяє вільна манера ведення діалогу, порівняльний аргументований аналіз різних точок зору з питань, що обґрунтовуються; пропозиції викладача спільними силами навчальної групи сформулювати найбільш правильний висновок або рішення з показом прогнозування можливих результатів.

Хоча причин, що приводять до різних рішень і дій слухачів у ході відпрацьовування практичного курсу безліч, і всі вони бувають часто суто індивідуальними, їх усе-таки можна згрупувати й рекомендувати викладачам для урахування в застосуванні індивідуального підходу в навчанні та вихованні.

По-перше, не всі питання теорії, необхідні для ухвалення рішення або виконання дій, можуть бути засвоєні всіма слухачами в однаковому обсязі до конкретного практичного заняття. Це пояснюється тим, що життєвих ситуацій у реальній дійсності буває безліч і вони, як правило, у точності не повторюються, а теоретичні знання найчастіше подаються і відповідно засвоюються багатьма слухачами як варіант, придатний для усіх випадків дійсності, тобто узагальнено. Це узагальнення кожен слухач, через різний рівень інтелектуального розвитку і практичної підготовки, розуміє по-своєму і найчастіше по-різному. Щоб викладачу з усім цим розібратися і правильно реагувати в ході заняття, необхідний індивідуальний підхід.

По-друге, не всі питання теорії, що розглядалися на лекціях, семінарах, а також у процесі попередніх практичних занять, зрозумілі і засвоєні слухачами однаково, тобто на рівні, що дозволяє правильно самостійно діяти. Одні слухачі засвоїли більше, конкретніше і глибше, інші – менше і поверхово. Значить і психічні образи (моделі) майбутніх дій у них утворюються різними. Тому рішення і практичні дії також будуть різними. Часто буває і так, що слухач діє навіть у супереч своїм теоретичним знанням та ідеальному образу, що створений у його думках. Таке трапляється частіше з тими, у кого не вироблені такі якості, як сміливість і рішучість, здатність узяти відповідальність за прийняте рішення на себе. Часто це відбувається під впливом лідера групи або через брак часу. У цьому випадку викладачам необхідно детально розглянути варіанти рішень кожного слухача, і те, чим вони керувалися при їхньому прийнятті.

По-третє, не весь матеріал, вивчений слухачами в ході теоретичного курсу, запам'ятався і залишився в пам'яті однаковою мірою. Одні слухачі засвоюють теорію більш глибоко і надовго, інші схильні до швидкого забування навіть того, що на семінарах ними було засвоєно досить якісно. Звідси різний ступінь деталізації та обґрунтованості прийнятих рішень або початих дій. Значить, і в цьому випадку необхідно індивідуально працювати з кожним слухачем окремо ще напередодні практичного заняття, щоб установити дійсний стан теоретичних знань безпосередньо до заняття, а не задовольнятися лише тими даними, що були отримані викладачем на семінарському або якому-небудь іншому занятті. Тобто, і тут індивідуальна робота необхідна.

По-четверте, частина слухачів, що досить твердо й повно засвоїли матеріал у ході теоретичного курсу, не вміють або не наважуються самостійно застосувати його на практиці. Навіть якщо вони і вміють це робити, то через різні причини роблять це по-різному. У них спрацьовує прагнення діяти найбільш правильно. Заклики викладача в таких випадках до творчості та самостійності виявляються малоефективними, тому що ці вміння ще не сформовані у слухачів. У результаті замість творчості та самостійності переважає шаблон або плагіат. Ступінь урахування цього положення є показником рівня індивідуального підходу в роботі зі слухачами в даній академічній групі або колективі.

Отже, знання викладачем перерахованих причин, що приводять слухачів до різних за повнотою та обґрунтованістю рішень і дій, за одних і тих же умов допоможе йому у виборі засобів і методів їхнього усунення, відкриє простір індивідуальному підходу на будь-якому занятті.

Важливе значення в індивідуальному підході до слухачів має моральне обличчя педагога. Йому необхідно мати добрі моральні якості й бути хорошим організатором, уміти регулювати і спрямовувати взаємини та діяльність слухачів у колективі. Діяльність педагога немислима без моральної чистоти, прагнення до творчої діяльності, єдності слова і справи, ініціативи й відповідальності, вимогливості до себе та товаришів. Створенню нормального морального клімату в колективі активно сприяють такі людські якості як щирість, чесність, прямота, сердечність, дружелюбність, доброзичливість, справедливість, правдивість, принциповість. Систематичне ідейно-моральне самовдосконалення педагога надає високого соціального змісту його організаторським здібностям і талантам, не дозволяє йому скачуватися на позиції формалізму, бюрократизму.

У колективі слухачів педагог сприяє організації навчально-виховного процесу, встановленню ділових відносин відповідальної залежності, розвитку відносин за інтересами. Він взаємодіє зі слухачами на основі поваги, взаємної вимогливості, уважності, співчуття, взаємодопомоги і справедливості.

Безпосереднє спілкування зі слухачами, ідейний духовно-ціннісний вплив на них вимагає від педагога підвищеної уваги до психічних переживань і станів майбутніх фахівців, сприяє формуванню їх ідеалів, поглядів, переконань, особистісних якостей та індивідуальних здібностей. Майбутній фахівець формується як особистість та індивідуальність тоді, коли педагоги прагнуть перекласти зовнішні соціальні стимули у внутрішні мотиви його поведінки, коли він сам добивається суспільно значущих результатів, виявляючи при цьому цілеспрямованість, волю і мужність. Виховний вплив має великий ефект, коли виховання на кожному етапі навчання переростає в самовиховання, а слухач з об'єкта виховання перетворюється в його суб'єкт.

До вибору форм роботи педагогу треба підходити творчо, з урахуванням умов життя ВНЗ, можливостей і особливостей майбутніх фахівців, змісту повсякденного життя, що має бути разом з ними осмислено, проаналізовано, узагальнено й відкоректовано. Заплановані педагогом форми роботи повинні охопити аналізом весь цілісний навчально-виховний процес, кристалізувати його провідні ідеї у свідомості слухачів, допомогти дати оцінку ідеалам, ціннісним орієнтаціям, що формуються.

У сучасній науковій думці відбулося протиставлення понять колективізму й індивідуалізму. На засадах колективних відносин нівелюються якості окремої особистості, її натура не знаходить виходу до спілкування, самоствердження, збагачення. Як не парадоксально, але такий стан виховання збіднює особистість, протистоїть дійсній колективності, суть якої у взаємозбагачуванні взаємодіях здорових індивідуальностей, особистостей сильного і творчого духу.

Справжній майстер, педагог-вихователь повинен не тільки організувати життя колективу, але й одночасно займатись облаштуваністю їх особистого життя, стабілізацією духу кожного слухача за допомогою індивідуально-особистісної, парної взаємодії слухачів і керівного складу ВНЗ. Успіх парної взаємодії не можна досягнути за рахунок зусиль тільки одного вихователя, куратора навчальної групи. Завдання педагога, звичайно, у тому, щоб увійти в контакт із кожним своїм вихованцем, щоб забезпечити кожного слухача можливістю педагогічно доцільного, парного і багатобічного, задовольняючого його індивідуально-особистісного, духовно-морального спілкування. Необхідно створити систему творчого взаємозбагачення і взаємозадоволення парною взаємодією. Система парного спілкування допомагає завоювати довіру слухача, проникнути у його внутрішній світ, допомогти у важкій і складній справі самовдосконалення.

Мета індивідуально-особистісної взаємодії педагогів і слухачів включає в себе: зовнішню, очевидну для вихователів і майбутніх фахівців – ділову, в основі якої лежить спілкування; і внутрішню – сховану, духовно-моральну, педагогічну сторони. Ділова, зовнішня мета полягає в тому, що педагог ділиться зі слухачем своїм життєвим досвідом, знаннями, уміннями і навичками. Це своєрідна форма індивідуального наставництва. Реальний критерій успішності такої парної взаємодії – оволодіння слухачами конкретними знаннями, уміннями, навичками, відносини довірливості й товариства з педагогами в навчально-виховному процесі.

Внутрішня, власне педагогічна мета полягає в тому, щоб на основі взаємної приязні, симпатії налагодити людський довірливий духовно-моральний контакт, бажання і прагнення обмінюватися в процесі взаємодії досвідом духовного життя, обговорювати проблему ідеалів, потреб, інтересів, давати оцінку подіям суспільного життя, аналізувати хід особистого життя, різноманітні відносини з товаришами.

У такій індивідуально-особистісній взаємодії педагогу легко вибрати способи і засоби надання слухачу духовної підтримки, формування в нього моральної стійкості, оптимістичної психологічної установки. Товариська прихильність дозволяє ефективно впливати на мотиви, будити суспільні й особисті стимули, розкривати життєву перспективу, утримати слухачів від бурхливих емоційних поривів, неприборканих пристрастей і необдуманих дій, стабілізувати психіку. Звичайно, дуже важливий підбір психологічно сумісних людей, об'єкта і суб'єкта парної виховної взаємодії з урахуванням їх інтересів та індивідуальних особливостей.

Вияви потреб, інтересів, емоційних переживань, міркувань, перспективних прагнень особистості широкі й різноманітні. Спільна доцільна діяльність двох суб'єктів виховання і життя спрямовані насамперед на ствердження і самоствердження статусу слухача у суспільних відносинах, явищах. Педагог осмислює і допомагає слухачам знайти сенс існування, життєву перспективу, розуміння того, навіщо жити і до чого прагнути, як добитися нормального

становища в колективі, захищеності, усвідомлення своїх людських прав і морально-правової відповідальності. Педагог сприяє слухачу в досягненні успіху в навчанні, повсякденних справах, задоволенні здорових інтересів. У результаті слухач вищого навчального закладу поступово знаходить почуття внутрішньої свободи, усвідомлення необхідності й бажання відстоювати її.

Парне спілкування і взаємодія стають у сучасних умовах найважливішим каналом формування ставлення до подій у суспільстві. Педагогу необхідно бути досвідченим в усіх актуальних проблемах суспільного життя не тільки з колективом, на рівні масового сприйняття, але і з кожним слухачем окремо. Для ефективного виховного впливу недостатньо просто давати формальні відповіді на злободенні питання. Важливо виявити різні погляди, спонукати слухачів висловити свої судження, емоційно розповідати про власні думки й переконання.

Спостереження, проведені під час дослідно-експериментальної роботи, свідчать, що на ґрунті індивідуально-особистісного творчого самовияву зближення між педагогами і слухачами відбувається особливо швидко, стає продуктивним, залишається тривалим, витримує перевірку часом. Майбутні фахівці високо цінують людей захоплених, талановитих, щасливих, оптимістичних, здатних обдарувати і збагатити. Вони без роздумів вручають свою долю таким людям, вірять їм, сміливо йдуть за ними.

Сформовані в індивідуальному діловому співробітництві товариські, часом дружні відносини слухачів та педагогів вимагають спеціальних форм взаємодії і спілкування, зокрема зацікавленого обговорення загальних і особистих проблем, прийняття взаємних зобов'язань, наприклад, із самовиховання або індивідуального вдосконалення; надавання порад; довірливої бесіди, розповіді про себе; дружніх суперечок, дискусій, обміну критичними зауваженнями; взаємопідтримки.

Усі форми ділової індивідуально-особистісної взаємодії і духовного взаємобміну нерозривно пов'язані між собою. Чим більше глибокі за змістом і різноманітні за формами заходи й ділові відносини парної взаємодії, тим міцнішими стають духовні людські зв'язки, багатше спілкування, ширші форми і способи емоційно-інтелектуального обміну.

Висновки... Таким чином, виховна взаємодія слухачів і педагогів має велике значення у становленні особистості й індивідуальності. Вона не суперечить вихованню в колективі, а навпаки – збагачує його, є його необхідним доповненням. У подальшому необхідно дослідити особливості індивідуально-особистісної взаємодії педагогів та вихованців у педагогічному процесі військових навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики (Курс лекций). Ч.1. – М.: Изд-во „Институт практической психологии”, 1996.
2. Борисова Н.И. Индивидуальная работа со студентами как подготовка к профессиональной деятельности // Профессиональное самоопределение студентов: Метод. рекомендации науч.-метод. конф. преп. и сотрудников: Сб. науч. Тр. (В.Г.Аржаков и др.). – Якутск: Издательство ЯГУ, 2000. – 206 с. – С.58-59.
3. Ветрова З.Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Ленинград, ЛПИ, 1982. – 18 с.
4. Горохов С.Н. Спецсеминары как форма индивидуального обучения студентов // Профессиональное самоопределение студентов: Метод. рекомендации науч.-метод. конф. преп. и сотрудников: Сб. науч. Тр. (В.Г.Аржаков и др.). – Якутск: Издательство ЯГУ, 2000. – 206 с. – С.124-126.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. – 278 с.
6. Кондрашова Л.В., Буряк В.К., Гапоненко Л.А. Индивидуальная работа студентов по педагогическим дисциплинам. – Кривой Рог, 1995. – 156 с.
7. Лебедева К.Л. Особенности индивидуализации учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов в вузе // Педагогические условия совершенствования адаптационных процессов в вузе. – Барнаул, 1998. – С. 68-78.
8. Мойсеенко Р.М. Организация индивидуальной работы студентов при вивченні педагогічних дисциплін // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали наук.-теор. конф. Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. – Ч.2. – 256 с. – С 187-189.
9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990.

Аннотация

И.А.Грязнов

Индивидуальный подход педагога к слушателю высшего учебного заведения как один из путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса

В статье автором рассматривается проблема формирования индивидуального подхода педагога к слушателю высшего учебного заведения. Показаны результаты экспериментальной работы по повышению эффективности индивидуального подхода, проанализированы педагогические методы и приемы, которые используются при реализации индивидуального подхода к слушателю.

Ключевые слова: индивидуальный подход, слушатели, высшее учебное заведение.

Summary
I.O.Gryaznov

Individual approach of a pedagogue to the students of higher educational institutions as one of the ways of increase of effectivity of education-upbringing process

The author of the article examines the problem of formation of individual approach of a pedagogue to the students of higher educational institutions. The results of experimental work as for increasing of effectivity of the individual approach are shown, pedagogical methods and ways which are used when realizing the individual approach to the students are analysed.

Key words: *individual approach, students, higher educational institution.*

Дата надходження статті до редакції

„4” квітня 2007р.

УДК 371. 11(477)

В.В.ГУМЕНЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Розглядаються такі основні стратегічні напрями діяльності керівників освітніх закладів в умовах інформатизації суспільства і його складової – освіти, як створення інформаційної інфраструктури закладу, цілеспрямований розвиток інформаційно-освітнього простору, формування і розвиток інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу. Дається характеристика цих напрямів та шляхи їх реалізації.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, інформаційні ресурси, інформатизація освіти, інформаційне середовище, інформаційно-освітній простір, інформаційна інфраструктура закладу освіти, інформаційна культура, інформаційна грамотність.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Динамічні зміни соціально-економічної ситуації в світі, які призвели до формування інформаційного суспільства, вимагають переосмислення завдань освіти і необхідність вибору керівниками освітніх закладів стратегічних напрямів діяльності щодо інформатизації навчально-виховного та управлінського процесів, розвитку інформаційної грамотності учасників педагогічної системи, формування їх інформаційної культури.

Дослідники називають дві формальні ознаки процесу формування інформаційної епохи: по-перше, більше половини трудових ресурсів суспільства зайнято в продукуванні та споживанні інформації; по-друге, побудована система глобальної комунікації, до якої відкрито доступ для всіх бажаючих завдяки засобам обчислювальної техніки [2, 122-131].

Функціонуюча в людському співтоваристві інформація росте експотенціально, зі стрибками, що пов'язано з появою усе більш і більш нових способів її поширення і збереження. Спостерігається і лавиноподібне наростання потужності глобальних комп'ютерних мереж, глобально-космічних засобів телекомунікацій, тобто таких компонентів глобальних інформаційних засобів, як теленетика і телематика, що породили нові науково-технічні галузі інформології і привели до появи нового віртуального світу людини – кіберпростору.

Все це визначає розвиток інформаційного середовища, інформаційно-освітнього простору та висуває особливі вимоги до такого аспекту, як управління інформаційними процесами в суспільстві та освіті.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми інформаційного середовища, інформаційно-освітнього простору, інформатизації освіти тільки стають предметом досліджень у нашій науці. Безперечно, що вони ґрунтуються на концептуальних ідеях теорії інформаційного суспільства, основу якої заклали З.Бжезінський, Д.Белл, Е.Тоффлер та ін. Становлення інформаційного суспільства та інформаційне освітнє середовище досліджують М.І.Башмаков, К.Корсак, Н.А.Поздняков, Н.А.Резник, А.Д.Урсул.

Питання інформатизації освіти, створення та функціонування систем управління інформаційними процесами, інформаційними базами даних в освіті розглядають у своїх працях В.Ю.Биков, В.Д.Руденко, В.В.Гуменюк, М.З.Згуровський, Л.Н.Забродська, Н.Д.Панкратова, В.А.Ізвозчиков, Л.М.Калініна. Окремі аспекти розвитку інформаційної культури досліджують Г.Г.Воробйов, В.Ю.Мілітарьов, Є.П.Смірнов, А.Л.Столяревська та ін.

Формулювання цілей статті... Системні ж дослідження з питань діяльності керівників щодо створення інформаційної інфраструктури в закладі освіти, формування та розвитку інформаційної культури суб'єктів як єдності інформаційної спроможності та творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційно-освітньому просторі, в інформаційній взаємодії суб'єктів управління у процесі створення, зберігання, перетворення, передавання, сприймання, використання інформації, поки що не здійснені. Водночас, виникнення інформаційного суспільства і наростання ери інформаційної цивілізації з її телематичними мережами і засобами масової комунікації, інформатизація всіх сфер суспільства, висувають особливі вимоги до цих аспектів.

Відтак, метою даної статті є визначення стратегічних напрямів діяльності керівників в умовах інформатизації суспільства, реалізація яких забезпечила б швидку адаптацію суб'єктів до життя в інформаційному суспільстві та ефективність інформаційної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу... Інформаційне суспільство – період розвитку людства, спрямований на забезпечення повного використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання у всіх суспільно-значимих галузях діяльності. Поступ Європи до інформаційного суспільства, в якому основним ресурсом є інформація, а діяльність людей здійснюється на основі використання послуг, що надаються за допомогою інформаційних технологій і технологій зв'язку, було проголошено у 1993 році Комісією Європейського Союзу [1, 3].

Під інформаційним суспільством розуміється історична фаза розвитку цивілізації, життя і діяльність людини в якій насамперед пов'язані зі створенням, переробкою і використанням інформації. За сучасними уявленнями інформація є атрибутом усієї матерії на рівні категорій уявлень про світ - така ж основна категорія, як простір, час, матерія, енергія [4, 14].

Інформаційне суспільство характеризується основними ознаками:

- широким поширенням інформаційних технологій у матеріальному і нематеріальному виробництві, в галузі науки й освіти;
- перетворенням інформації в ресурс суспільства поряд із природними ресурсами;
- вільною циркуляцією інформації в суспільстві;
- створенням наукомістких технологій на базі нових інформаційних технологій;
- формуванням нових глобальних систем беззупинної дистанційної і локалізованої освіти з використанням мережевих інформаційних технологій [2, 122 -131].

За умов формування інформаційного суспільства пріоритетними завданнями керівників освіти є інформатизація навчально-виховного та управлінського процесів, тобто створення інформаційної інфраструктури освітніх систем, цілеспрямований розвиток інформаційно-освітнього простору та інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу.

У концепції Національної програми інформатизації сутність інформатизації системи освіти трактується як упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих, управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації; удосконалення форм і змісту навчально-виховного процесу шляхом упровадження комп'ютерних методів навчання і тестування. В інформатизації навчального закладу виділяють декілька взаємопов'язаних процесів: інформатизація навчально-виховного процесу, інформатизація управлінської діяльності, управління інформатизацією.

Реальність сьогодні така, що кожна освітня система повинна мати своє специфічне (авторське) **інформаційно-освітнє середовище** як компонент сучасної педагогічної системи і одночасно інформаційно-освітнього простору регіону, країни, свою **модель інформатизації**, високий **рівень інформаційної культури суб'єктів**. Зупинимося на кожній з цих позицій.

Дослідження проблем інформаційного середовища та інформаційно-освітнього простору ґрунтуються на концептуальних ідеях теорії інформаційного суспільства, основу якої заклали З.Бжезінський, Д.Белл, Е.Тоффлер та ін. [7; 8].

Розуміння інформаційної картини світу, раціональний аналіз і використання інформаційних потоків, прямих і зворотних інформаційних зв'язків (з метою адаптації до навколишнього світу і впливу на нього) виступають необхідними компонентами управління освітою, інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу.

Інформаційна картина світу – це узагальнення наукової картини світу в епоху інформаційної цивілізації. Природно припустити, що всі конкретні та загальні наукові картини світу є компонентами його найбільш загальної інформаційної картини, тільки викладені на специфічній інформаційній мові.

В широкому розумінні інформаційна картина світу – це сукупність інформації, яка дозволяє адекватно сприймати оточуючий об'єктивний світ та взаємодіяти з ним, вибирати власний інформаційний простір та власну інформаційну сферу, через яку за допомогою системи прямих та зворотних інформаційних зв'язків впливати на природу і суспільство, розв'язувати масу проблем, включаючи глобальні [3, 19].

Інформаційно-освітній простір виступає конструктивною основою побудови такого навчально-виховного процесу, який задовольняв би сьогоденні вимоги до освіти, реалізацію ідеї безперервної освіти та мотиваційно-цільової готовності суб'єктів до неї. Він розглядається науковцями не як теоретична абстракція, а як така конструкція, що відповідає практичним потребам і виступає в різних формах, зокрема це:

- фізичний загальний інформаційний простір, який дає можливість суб'єктам кооперуватися один з одним на основі розуміння загального контексту, – це простір спільної навчальної діяльності в середовищі сучасних засобів нових інформаційних технологій в освіті, електронно-комунікативні системи, засоби і технології освіти;
- віртуальний простір гіпертекстів, семантичних взаємозв'язків понять і тезаурусів (психологи стверджують, що людина просто повинна час від часу йти в такий простір, але ненадовго);
- ієрархічні системи простору в категоріях їх загального (глобальні мережі), особливого (регіональні мережі), одиничного (локальні мережі).

Серед компонентів інформаційно-освітнього простору виділяються предметні й педагогічні парадигми. Досвідчений учитель-предметник, спілкуючись з учнями, поступово створює образ предмета, деяку систему поглядів, типажів сприйняття реальності, образ і стиль мислення, тобто – парадигму предмета.

Предметні парадигми відбиті у формі та структурі дидактичних комплексів. Під дидактичним комплексом розуміється набір дидактичних матеріалів, об'єднаних чіткою дидактичною метою, твердою структурою, що адекватно відбиває ціль, відпрацьованою методикою його складання, обробки результатів, включення в навчальний процес.

Педагогічні парадигми характеризують деякі типи поглядів на процеси навчання, явні чи приховані правила взаємодії вчителя й учнів.

До них відносяться, наприклад:

- парадигма проблемного навчання (нові знання формується тільки після усвідомлення протиріччя між системою знань і фактами, які у неї не вкладаються);
- парадигма дослідження (абстрактними поняттями, закономірностями можна опанувати в процесі діяльності з реальними об'єктами, які опосередковують ці поняття і закони);
- парадигми програмованого навчання, змагання, колективного та індивідуального навчання, індуктивного та дедуктивного навчання, трудового навчання, умовних рефлексів, рефлексії, запам'ятовування;
- парадигми мовної, особистісно-гуманітарної і багато інших [4, 32-33].

Орієнтація в інформаційно-освітньому просторі дозволяє керівнику свідомо організовувати інформаційне середовище навколо навчального закладу і відповідне середовище всередині нього.

За визначенням В.А.Ізвозчикова, інформаційне середовище – це система засобів спілкування з людським знанням, що служить як для збереження, структурування і представлення інформації, що складає зміст накопиченого знання, так і для її передачі, переробки і збагачення [4, 32].

Основними завданнями управління освітою, пов'язаними зі створенням інформаційного середовища, є:

- забезпечення безперервної багаторівневої шкільної, вузівської, академічної освіти на основі більш тісної міжпредметної узгодженості тем і розділів, що вивчаються;
- забезпечення більш тісного зв'язку з виробництвом, особливо в старших класах школи, вузах, аспірантурах;
- забезпечення функціонування в освітньому процесі насамперед таких наукових знань, засобів навчання, освітніх технологій і методик, дисциплін і курсів, які здатні бачити і використовувати механізми самоорганізації і саморозвитку явищ і процесів;
- забезпечення інтенсифікації та оптимізації процесу навчання на основі більш широкого впровадження засобів і методів нових інформаційних технологій;
- забезпечення нової концептуальної методології створення і функціонування повного інформаційного середовища освітнього закладу.

Одним із головних факторів розвитку інформаційно-освітнього середовища є інформатизація педагогічних систем. Інформатизація закладу освіти – процес побудови його

інформаційної інфраструктури, включення в інформаційну інфраструктуру суспільства, засвоєння і використання ним повною мірою інформаційних ресурсів.

Інформатизацію суспільства часто розглядають як процес комп'ютеризації, медіатації, інтелектуалізації [8]. Це стосується й освіти з її інформаційно-освітнім простором.

Інформаційна інфраструктура бачиться як комплекс електронно-комунікативних засобів, систем і технологій навчання з урахуванням не тільки матеріальних, але і людських ресурсів, які підпорядковані освітньому процесу і забезпечують умови його життєдіяльності та розвитку.

Суб'єкти управління, створюючи інформаційну інфраструктуру педагогічної системи, повинні орієнтуватися на такі її основні функції:

- управління інформаційними ресурсами;
- загальна обробка інформаційних матеріалів, їх перетворення й оформлення;
- локальне збереження інформаційних даних;
- електронна пошта;
- персональна обробка інформації;
- створення інформаційних матеріалів, відтворення та їх поліграфічне чи відео розмноження;
- поєднання вербальної та електронної комунікацій;
- обмін інформацією між базами даних;
- ввід даних, ведення персональних баз даних;
- генерація звітів по обробці даних;
- контроль за організацією навчального процесу;
- передача інформаційних матеріалів;
- забезпечення різноманіття в наочному представленні даних;
- робота із засобами інформаційних технологій;
- служба консалтингу;
- обмін локальною та персоналізованою інформацією;
- служба телекомунікацій.

Перелік функцій інформаційної інфраструктури освітньої системи не претендує на вичерпність і може доповнюватися.

Важливим компонентом інформаційної інфраструктури та засобом розширення інформаційно-освітнього простору сьогодні виступає всевітня комп'ютерна мережа Інтернет. Інтернет самостійно з усіма своїми зв'язками, ресурсами, можливостями і функціями розглядається науковцями як модель інформаційної картини світу, оскільки модель – це будь-який уявний чи предметний, математичний чи технічний інформаційний образ, як правило, гомоморфний образ реальних тіл, явищ, процесів, систем, що заміщає чи імітує їхню структуру, функції, поведінку [2].

Для широкого використання Інтернету в інформаційному освітньому просторі, на думку В.А.Ізвозчикова, необхідно створити такі умови:

- забезпечити адаптацію суб'єктів освітнього процесу до використання засобів глобальної комп'ютерної мережі;
- розуміння, усвідомлення необхідності використання інформаційних потоків глобальної комп'ютерної мережі;
- достатньо чітке уявлення про характер всіх істотних наслідків переходу на новий рівень інформаційної взаємодії;
- подолання людського консерватизму [4, 34-35].

Розумне використання інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті можливе за умови високого рівня розвитку інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу. Під **інформаційною культурою** розуміють, перш за все, рівень розвитку інформаційних зв'язків у суспільстві та характеристику інформаційної діяльності людей. **Інформаційна культура** – це система правил поведінки людини в інформаційному суспільстві, критерій рівня розуміння і сприйняття світу, адекватного визначення людиною свого місця в ньому.

Інформаційна культура трактується також як єдність інформаційної спроможності та творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційній взаємодії суб'єктів у процесі створення, зберігання, перетворення, передавання, сприймання, використання інформації в суспільстві.

Як бачимо, поняття „інформаційна культура” не тільки визначено, але й активно розвивається наукою. Однак очевидно, що впроваджується воно в управлінські та педагогічні процеси ще недостатньо, хоча інформаційна культура громадянина повинна стати відповідною

точкою для будь-яких концепцій в освіті та в галузі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Створення умов для формування та розвитку інформаційної культури суб'єктів педагогічної системи – ще один пріоритетний напрям управлінської діяльності в умовах переходу до інформаційного суспільства.

Становлення інформаційної культури відбувається в процесі навчання та професійної діяльності людини через їх інформаційний компонент. Інформаційна культура керівника і педагога пов'язана з оволодінням ними електронно-комунікативними системами, засобами і технологіями освіти населення, навчання школярів, пошуку інформації. Навчання інформаційним технологіям є умовою ефективного доступу до інформаційних ресурсів. Як зазначає С.Ніколаєнко, „одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у прискоренні підготовки викладачів і фахівців у сфері ІКТ, в оснащенні закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від вирішення цього завдання визначальною мірою залежатиме розвиток країни” [6, 47].

Важливою складовою інформаційної культури є інформаційна грамотність суб'єкта. Поняття інформаційної грамотності містить у собі такі компоненти:

- володіння основними навичками придбання інформації в автоматизованих системах і збереження власної інформації;
- знання системи послуг для одержання поточної і ретроспективної інформації, регулярне звертання до неї;
- здатність оцінити цінність, ефективність і надійність інформації, отриманої з різних джерел, для задоволення різних інформаційних потреб.

Проте на сьогодні в нашій освіті відсутні стандарти інформаційної грамотності. А для системного виховання інформаційної культури на різних стадіях освітнього процесу важливо визначити зміст поняття „інформаційна грамотність”, його об'єм для різних освітніх рівнів, перелік знань і навичок, які забезпечували б готовність громадян до життя в інформаційному суспільстві.

Інформаційна культура педагога виявляється в системному типі педагогічного спілкування, у вільному входженні до інформаційного буття педагогічного і загального інформаційного простору, в конструюванні інформаційного педагогічного середовища, у виявленні прямих і зворотних інформаційних зв'язків, у звільненні людини від рутинної інтелектуальної роботи, в умінні конструювати, аналізувати і використовувати інформаційні (у тому числі й обчислювальні) моделі, у розкритті нових можливостей самоосвіти і саморозвитку, беззупинного утворення, рефлексії в людино-машинних системах стосовно себе і до своєї індивідуальної інформаційної сфери, у засвоєнні інформаційної картини світу в цілому та в окремих проявах.

Висновки... Реалізація зазначених стратегічних напрямів діяльності керівників сприятиме забезпеченню інформаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, орієнтацію та самореалізацію кожної особистості в інформаційному суспільстві. Яким би не уявлявся хронотип закладу освіти, в умовах інформаційного суспільства та покликаного ним процесу інформатизації усіх сфер життя, – він не може не включати в себе інформаційно-освітнього середовища, власного інформаційного простору, зв'язаного засобами теленетики з регіональними і світовими мережами, середовищами, просторами. Це стосується будь-яких освітніх закладів. Оскільки інформація – це і є сама цивілізація, тому, що вона найбільш загальна категорія світорозуміння, світогляду, гносеології, науки і культури. А сучасні засоби її доставки, кодування, виробництва, збереження, використання – інформаційні технології – перетворюють освіту в справжню систему забезпечення суб'єктів новими знаннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Європа на шляху до інформаційного суспільства / Матеріали європейської комісії 1994-1995 р.р. – К.: Держкомзв'язку та інформатизації України, 2000. – С.3.
2. Згуровский М.З., Панкратова Н.Д. Проблемы и тенденции развития информационных технологий образования в Украине //Вестник МАНВШ №3 (9). – М., 1999. – С.122-131.
3. Извозчиков В.А. Инфоносферная эдукология: новые информационные технологии обучения. – СПб.: Образование, 1991. – 124с.
4. Извозчиков В.А. Школа информационной цивилизации „Интеллект-XXI”. – М.: Просвещение, 2002. – 108 с.
5. Корсак К. Поиски компаса и указателей для образования в новом тысячелетии //Народное образование. – 2002. – №7. – С. 61-68.
6. Ніколаєнко С. В освіті – інформаційна революція //Директор школи. Україна. – 2006. – №2. – С.46-49.
7. Тофлер Э. Третья волна. – М.: ООО „Фирма „Изд. АТС”, 1999. – 784 с.
8. Урсул А.Д. Становление информационного общества и модель опережающего образования // НТИ. Сер.1. – 1997. – С.1-11.

Анотація
В.В.Гуменюк

Стратегические направления деятельности руководителей учебных учреждений в условиях информатизации общества

Раскрываются такие стратегические направления деятельности руководителей учебных учреждений, как создание информационной инфраструктуры учреждения, целенаправленное развитие информационно-образовательного пространства, формирование и развитие информационной культуры участников учебно-воспитательного процесса. Дается характеристика и пути реализации этих направлений деятельности.

Ключевые слова: информационное общество, информационные ресурсы, информатизация образования, информационная среда, информационно-образовательное пространство, информационная инфраструктура учебного заведения, информационная культура, информационная грамотность.

Summary
V.V.Humenyuk

Strategical directions of educational managers' activity concerning conditions of a society informatization

Strategical directions of educational managers' activity, dealing with such a goal in conditions of society informatization are revealed as: working of informational infrastructure of educational establishment, goal-directed development of informational sphere, formation and development of informational culture of members in educational process. Characterization and ways of implementation of these directions are given.

Key words: informational society, informational resources, informatization of education, informational sphere, information-educational surrounding, informational infrastructure of educational institution, informational culture, informational literacy.

Дата надходження статті до редакції

„30” січня _____ 200_р.

УДК 371.134 (045)

І.М.ДАРМАНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

СТУПЕНЕВА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

В статті розглядається ступеневість як принцип здобуття освіти. Для кращого розуміння даного поняття автором наведені приклади її реалізації в історичному аспекті.

Ключові слова: ступенева освіта, ступеневість, підготовка фахівців.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Кожна людина здобуває свої знання, вміння та навички поступово, опираючись на раніше отримані. Підготовка педагогічних кадрів теж здійснюється поступово і носить характер ступеневості. Зміст цієї підготовки залежить від багатьох факторів, таких як:

- політики держави щодо рівня актуальності та напрямів розвитку освіти і виховання майбутніх фахівців народного господарства та населення;
- рівня розвитку галузевого законодавства;
- стану міжнародно-правового законодавства у сфері освіти;
- рівня наукового і методичного забезпечення процесу викладання навчальних дисциплін;
- специфіки напрямів функціонування галузі;
- вимог законодавчих актів організації фахової підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;
- загального змісту навчального плану фахової підготовки спеціаліста відповідного профілю.

Вказані нами фактори здійснюють безпосередній вплив на кожний ступінь здобуття освіти.

Формулювання цілей статті... Метою статті є показати і довести на історичних прикладах існування ступеневої освіти в минулому, яка дійшла до наших часів і відображена в нормативно-правових актах України.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... В сфері освіти науковці почали говорити про ступеневість тоді, коли освітньо-кваліфікаційні рівні „молодший спеціаліст” – „бакалавр” – „спеціаліст” – „магістр” з’явилися в законодавчих документах. На законодавчому, офіційному рівні ступеневість з’явилась в Законі України „Про освіту” в редакції 1996 року, на основі якого були прийняті: Закон України “Про вищу освіту”, Постанова Кабінету Міністрів України №507 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, Постанова Кабінету Міністрів України №65 „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу підготовку), Національна програма „Вчитель”. Принципи ступеневості, які відображені в зазначених документах, також є

основоположними принципами професійної підготовки кадрів у країнах, які приєдналися до вимог документів Болонського процесу.

До цих нововведень в освітянську нормативно-правову базу про ступеневість не вели мову. Але принцип ступеневості є фундаментальним принципом, який застосовувався при побудові школи з давніх часів.

До прикладу, існували школи, які могли працювати і без принципу ступеневості, адже ступеневість є не єдиним принципом побудови школи. Діти здобували певний рівень знань з багатьох предметів і цей рівень визначався як нижчий ступінь, фундамент. Ми можемо сказати, що освіта здобувалась за семестрами, роками, відрізками часу. Головним було навчитися писати і читати, а потім на основі цих знань вивчати математику й інші предмети. Тобто діти отримували знання, починаючи від нижчого рівня, і закінчуючи вищим. Це не була ступеневість, але історія наводить нам багато прикладів здобуття освіти поетапно.

Якщо проаналізувати в історичному ретроспективному аспекті систему освіти, то можна стверджувати, що започаткувала ступеневу 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 [5, 32]. Перші літописні відомості про опіку руських князів справами освіти пов'язують із іменем Володимира Великого та належать до часів хрещення України-Русі.

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 „книжне ученє”, про відбирання дітей у знатних осіб – старост, священників, про обов'язок священників „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 своїх парафіян, правильно організувати 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” [2, 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” [5, 36]. М.Погодін вважає, що кожна нова епархія ставала так би мовити шкільною округою, новий монастир – гімназією, а нова школа – народною школою [3, 11].

За часів Київської Русі школи були 1-річними, 2-річними, 4-річними. 1-річні школи існували при церквах, 2-річні при монастирях, а 4-річні при епархіях. Не можна було переходити до наступного класу без відповідної освіти, а мірилом знань виступала церковна література.

Наведемо один яскравий приклад ступеневості періоду поступової трансформації ремісницьких шкіл в загальну середню освіту на Поділлі.

Цехова організація в подільських містах з'явилась із запровадженням магдебурзького права (XVI-XVII ст.). Цехи існували в Кам'янець-Подільському, Меджибожі, Лютичеві, Шаргороді, Дунаївцях, Балті, Сатанові, Янові, Смотричі, Могилеві-Подільському.

Ремісничі цехи являли собою типові середньовічні корпорації, які мали відносно самостійний характер. Цех поділявся на соціальні групи – учнів, підмайстрів та майстрів. Членами власне цехів вважалися лише майстри. Вони, в свою чергу, поділялися на молодших і старших.

При просуванні робітника по сходинках цехової ієрархії враховувалася ступінь його професійної зрілості, тобто людина мала отримати ступеневу освіту.

Перший етап соціалізації цехового ремісника розпочинався із зарахування його в учні. В учні приймали хлопчиків і юнаків, а в деяких ремеслах і дівчат. Якщо батьки дітей працювали в цеху, то діти проходили учнівство, як правило, в них. Учні зі сторони ще до офіційної церемонії прийому проходили випробувальний термін, який, наприклад, у цехах Кам'янець-Подільського дорівнював двом-чотирьом тижням. Прийом учнів відбувався на зборах (сходці) всіх майстрів об'єднання. Дана церемонія носила назву „уєднання” [6, 1-22]. При цьому обов'язково повинні були бути присутніми свідки як з боку майстра, так і з боку учня. Вони

мали там знаходитись для того, щоб в їх присутності майстер домовився з батьками учня чи ним самим про час учнівства, а також утримання.

Термін учнівства значно варіювався в різних цехах, що в основному визначалося відмінностями технології різних ремесел і місцевими умовами. Так, в Кам'янець-Подільському золотарському цеху навчання продовжувалося сім років, в олов'яників три роки [1, 204]. У встановлений термін учень повинен був освоїти основні виробничі навички, а також засвоїти певний мінімум соціальних знань та норм, пов'язаних із життям у цеховому колективі [4, 128].

Після закінчення терміну учнівства, починався новий етап – переведення учня в підмайстри. Дана церемонія носила назву „визволка” і проводили її чотири майстри – батько учня, проповідник, дзвонар і хрещений батько. Це був так званий „випуск”, який означав одержання учнем статусу ремісника і остаточний розрив його з неремісничим середовищем. Після „визволки” ремісник у більшості подільських міст все ще не вважався власне підмайстром. Він ставав „млоденцем”, „молодцем” чи „робенцем”, і якийсь час працював на свого майстра за певну плату. Час служби „млоденця” був різним у різних цехах і містах. Зокрема, в кам'янецькому цеху олововарів він дорівнював двом тижням, в ремеслі мідника – шести тижням, а в золотарському ремеслі така практика була відсутня [1, 396-397].

Підмайстри повинні були мандрувати по інших містах з метою поглиблення тих знань, які вони отримали під час навчання. Після засвоєння і закріплення знань і норм, пов'язаних з цеховим способом життя, вони отримували відповідні документи, які це підтверджували. На основі цих документів підмайстра посвячували в майстри. Дана церемонія означала перехід ремісника до самостійного життя, до залучення в виробничу сферу.

Для того, щоб бути прийнятим у цех повноправним його членом – майстром, реміснику були необхідні:

1. Кваліфікація, достатня для успішного проведення на необхідному рівні всіх фаз виробничого процесу;
2. Наявність коштів для придбання знарядь та засобів виробництва;
3. Знання цехових традицій та норм поведінки, тобто певна сума соціальних знань, пов'язаних із цеховим способом життя [4, 130].

Крім документів необхідно було представити виріб (шедевр). Підмайстри, які проходили в майстри, складали свій головний іспит на соціальну зрілість. Для того, щоб ремісник був прийнятий в майстри, потрібно було також представити документи, які підтверджували дотримання ним норм і правил протягом усього періоду учнівства і підмайстерства. Потім урочисто відбувалась церемонія посвячення в майстри.

Але й після всіх цих дій майстер, який пройшов посвячення, ще не вважався повністю повноправним членом ремісничого колективу. Він повинен був відбутися певні повинності, зокрема „молодчество”. Молодший брат слідкував за порядком у цеху, служив посильним, у його обов'язки входило також прислужування під час служби в церкві. Служба молодшого брата тривала від двох тижнів до декілька років в залежності від порядку, який існував в тому чи іншому цеху.

Отже, цей приклад нам показує, що для того, щоб влаштуватися на роботу, ремісник повинен був отримати освіту, мати певний рівень знань, умінь та навичок. Процес навчання проходив поетапно і ступенево, адже на основі документа нижчого рівня людина могла продовжити навчання. Якщо така освіта була відсутньою, ремісник не мав права виконувати відповідну роботу.

Висновки... Із наведеного вище ми можемо зробити висновок, що ступенева освіта сьогодні з'явилась не спонтанно. Якщо розглянути в історико-ретроспективному ракурсі, вона існувала раніше, але не виділялась як „освітньо-кваліфікаційні рівні”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Владімирський-Буданов М. Німецьке право в Польщі і Литві // Розвідки про міста і міщанство на Україні-Русі в XV-XVIII вв. – Львів, 1904. – Ч. 2.
2. Леонтович О.И. Школьный вопрос в древней Руси // Варшавского Университета Известия. – Варшава, 1984.
3. Погодин М.П. Образование и грамотность в древним периоде истории // Журнал Министерства Народного Просвещения. – №1. – 1871.
4. Поділля / Артур Л.Ф., Балашок В.Г., Болтарович З.С., та ін. – Вид-во НКЦ „Доля”. – 1994.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – Київ: Наук. думка, 2001.
6. Цехова книга бондарів, стельмахів, колодіїв, столярів міста Кам'янця-Подільського.

Аннотація

И.М.Дарманская

Многоуровневое образование: исторический аспект

В статье рассматривается многоуровневность как принцип получения образования. Для лучшего понимания данного понятия автором приведены примеры её реализации в историческом аспекте.

Ключевые слова: ступенчатое образование, ступенчатость, подготовка специалистов.

Summary

I.M.Darmans'ka

The stage education: historical aspect

The staginess as the principle of getting education is examined in the article. For better understanding of the given concept the author shows some examples of its realization in the historical aspect.

Key words: stage education, staginess, specialists' preparation.

Дата надходження статті до редакції

„21” березня 2007р.

УДК 371.13:82-2(045)

Г.О.ДОРОШ,

кандидат філологічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

**РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ МАЙБУТНІМИ
ВЧИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті розглядаються особливості, характер художнього сприймання драматичних творів. Представлено теоретично обґрунтовану систему формування художнього сприймання драматичного твору майбутніми учителями під час вивчення української літератури.

Ключові слова: *художнє сприймання, літературно-естетичний розвиток, драматичний твір.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі модернізації системи освіти й виховання в Україні особливої гостроти та актуальності набувають питання підготовки майбутніх учителів. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики.

Педагоги вищих навчальних закладів покликані вирішувати складний комплекс питань соціалізації особистості, залучення студентів до цінностей культури, формування у них високих громадянських якостей, наукового та художнього світогляду, потреби у збереженні та подальшому примноженні духовних і матеріальних надбань українського народу. У послідовному й ефективному вирішенні зазначених питань виключно важливою є діяльність викладачів літератури, які, використовуючи естетично-виховні можливості художнього слова, прагнуть формувати у майбутніх учителів емоційно-естетичне ставлення до навколишньої дійсності, розвивати почуття прекрасного, стимулювати інтереси і потреби у спілкуванні зі світом мистецтва.

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.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми художнього сприймання творів літератури стали предметом дослідження психологів, педагогів, літературознавців серед яких Л.С.Виготський, М.М.Волков, І.Д.Бех, С.С.Гольденрихт, Т.Д.Полозова, К.П.Фролова, а також відомих методистів Н.Й.Волошиної, С.О.Жили, Є.А.Пасічника та інших.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є теоретичне обґрунтування значення роботи з розвитку художнього сприймання драматичного твору майбутніми вчителями у процесі вивчення української літератури у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... За останнє десятиріччя зазнала значних змін і програма з української літератури, в еволюції і корекції якої знайшли відображення пошуки науковців, письменників. А процес національно-культурного відродження, викликаний змінами в суспільно-політичному житті українського народу, зумовлює сьогодні необхідність концептуального переосмислення історії вітчизняної літератури ХХ століття. Зокрема, літературний розвиток останнього десятиліття прикметний посиленою увагою до художньої спадщини цієї епохи, відкриттям замовчуваних її сторінок, реабілітацією імен репресованих чи незаслужено забутих письменників, поверненням до активного мистецького життя їхніх творів,

як і творів митців української діаспори, та головне – зміною орієнтацій, переглядом узвичаєних понять і явищ літературознавчих інтерпретацій.

Як слушно зазначав І.Дзюба: „Сьогодні важливо говорити не лише про втрачене, а й про збережене та здобуте. Нам варто навчитися бачити і цінувати оцю незнищенність, виживальність української культури, оті вперті зусилля більших чи менших її діячів – бачити все, що вони спромоглися зберегти і сказати для нас, у прозорій чи завуальованій формі” [2, 36].

Письменники, які творили в епоху панування радянської ідеології, водночас розхитували її „зсередини”. Вільно чи не вільно, усвідомлено чи напівусвідомлено заглиблюючись у суть речей, зокрема, у суть понять людського і людяного, обстоюючи моральні й етичні цінності, вони розкривали і духовну стійкість, і суспільні деформації чи деформацію характеру людини іноді набагато точніше, ніж соціологи і публіцисти. Сприйняти, усвідомити, зробити індивідуальним надбанням духовне багатство, яке несуть ці твори, – завдання, що вимагає високих духовних сил і творчості. Його виконання просто не можливе без розвиненого літературного сприймання студентами. Фундаментом, на якому будується вміння викладача літератури формувати в майбутніх вчителів здатність глибоко сприймати і розуміти художній твір, є його власне літературне сприймання. Високий рівень розвитку художнього сприймання саме і є тією основою, на якій поруч з іншими факторами будуються навчально-методичні технології вивчення літератури, і вивчення драматичного твору зокрема, технології духовного збагачення і літературно-естетичного розвитку студентів.

Драматичний твір може стати засобом духовного збагачення студентів, засобом формування моральних і громадянських ідеалів лише за умови розвиненого художнього сприймання, яке забезпечує досягнення високих думок і почуттів, відображених у художніх образах і перетворення їх у факт власної свідомості.

Так, аналізуючи драму Я.Стельмаха „Провінціалки”, звертаємо увагу на те, як суспільне буття визначає свідомість, адже автор не тільки знайомить нас із типом осіб, що не здатні до боротьби, до відстоювання своїх принципів і поглядів, врешті свого права на власні думки й почування, на особисте щастя, а й переконливо демонструє, як відступництво таких героїв звільняє і полегшує шлях войовничому й нахабному, без честі й совісті, міщанському агресивному началу, як одне зло породжує інше, втягує у своє порочне коло нестійкі душі.

Дійові особи цієї трагікомедії: Лідія Андріївна – містечковий провізор, що овдовіла рік тому і має дорослу дочку, котра мріє вступити до інституту на істфак.; дочка Таня – дівчина скромна, не розбещена, але й не позбавлена жвавого інтересу до сучасності і маминої життєвої хватки, тільки значно модернізованої; Борис – власник дачі, де тимчасово живуть ці гості з провінції (його мати звідти ж родом, а батько нині – ректор того вузу, куди хоче вступити Таня); кохана Бориса – Світлана, безперечно, більш досвідчена й активна, ніж цей учений муж, без п’яти хвилин доктор наук, 35-річний холостяк. Борис любить Світлану, вона єдина душа, що має доступ до його внутрішнього світу, є розрадою його самотності. Ну і, нарешті, приятель господаря дачі – Сергій, саме він – втілення „зла”, яке так плідно поширює навколо себе. Лікар-педіатр за фахом, він, для годиться, двічі на тиждень по три години займається професійною діяльністю: консулює дітей і не гребує „вдячністю турботливих мам”. А головним своїм заняттям зробив „лівий” сервіс: обладнає приватні автомобілі пристроями проти крадіжок і заробляє на цьому щодня по 100, а то й більше карбованців.

Гроші, легкодоступний „дефіцит”, приголомшують провінціалок. Та й не дивно: Борис і Світлана теж залежать від цього „столичного” ділка. І ось він усім своїм розбещеним способом життя штовхає ошелешених „домашніх кішок” на „лев’ячу” стежку. Під його розтлінним впливом в скромній працівниці районної аптеки прокидається хижак, із турботливої матінки, спонукувана тим же материнським почуттям, Лідія Андріївна перетворюється на жорстоку, ділову, навіть страшну у своєму цинізмі вимагательку.

Уявила собі жінка, що така ж доля, як її землячці, в котру колись закохався приїжджий парубок, може випасти й доньці, порівняла своє скромне, безрадісне удовине життя з тим, яке могла б здобути Таня, заодно забезпечивши і її старість, – і дала волю потайним силам. Підпоївши Бориса, коли він глибоко страждав від зрадливості Світлани, вона спровадила до нього свою дочку, а потім, апелюючи до його совісті, почала нав’язувати її йому в дружини.

Автор безжально вивертає напоказ аморальність людей, позбавлених надійних етичних орієнтирів, громадянського сумління й порядності, наголошує на розтлінності паразитичного способу життя. Закономірна і метаморфоза Тетяни. Зло породило зло: хижачка-мати тут же й покарана. Дочка відкинула її геть і як непотрібну їй особу, і як свідка свого морального падіння. А жертвою цієї купівлі-продажу стає Борис – нерішучий, нездатний на вольові дії і на самозахист.

Молода, яка щойно відчула свою силу, левиця випробовує вже на ньому свої кігтики. А поява на дачі Світлани, котру Борис перед тим прогнав разом із Сергієм, змушує її ще наполегливіше тягти його за собою: „Ходімо, любий... Ну що ж ти? Ходімо”. Завершується п'єса багатозначною ремаркою: „І піднімаються вони по сходах...”. Як переконливо показує драматург, зсув у соціальній психології, руйнування морально-етичних основ суспільства (а це вже наслідок передкризової ситуації не в економічній, а соціально-політичній сфері життя) особливо згубно позначаються на молоді, нестійких, несформованих ще душах.

Слушно висловився про основні проблемні вузли п'єси „Провінціалки” М.Кудрявцев: „Крах інтелекту й духовності, перед наступом агресивного у своїй цинічній нахабності міщанства, – пише він, – трагедію людяності, що опинилася в безсиллі і безвиході, у полоні суспільного фарисейства й подвійної моралі, спостерігаємо в цікавій гостроконфліктній трагікомедії Я.Стельмаха” [4].

Отже, стає зрозумілим, що сприймання драматичного твору не може бути обмеженим усвідомленням його інформативного змісту, а потребує поглиблених роздумів, що розкривають його прихований образний смисл, підтекст.

Адже, будучи внутрішнім психологічним актом, функцією людської психіки, художнє сприймання водночас не зводиться до того первинного процесу, який виділяють психологи у ланцюжку: відчуття-сприймання-мислення. Його своєрідність зумовлюється особливостями самого мистецтва, специфікою художнього образу як найважливішої естетичної категорії, що поєднує в собі засіб відображення і пізнання, осмислення і оцінки проблем людського буття, вираження ставлення до нього. Процес художнього сприймання є одним із найскладніших у духовному житті людини, а своєрідність сприймання творів літератури зумовлене специфікою самої ж літератури як мистецтва слова, що впливає на читача словесно вираженим змістом, підтекстом образів та ситуацій, стилю, жанру твору.

Висновки... Отже, художнє сприймання залежить не тільки від об'єктивних даних твору, а й суб'єктивних особливостей читача, його життєвого досвіду, смаків, уподобань, уяви та почуттів, мовленнєвого розвитку і є одним із найскладніших процесів у духовному житті людини. Саме тому необхідне посилення уваги до естетичного і загального розвитку студента, від чого залежить рівень сформованості майбутнього вчителя. А професійна компетентність учителя є тим фактором, що забезпечить його можливість і здатність в майбутньому стимулювати духовний розвиток своїх учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дем'янівська Л. Українська драматична поема // Проблематика, жанрова специфіка. – К.: Вища школа, 1984. – 160 с.
2. Дзюба І. Між культурою і політикою. – К., 1998. – С.36.
3. Діброва В. Проблема збереження національної тотожності за умов тоталітаризму // Слово і час. – 1991. – №3.
4. Кудрявцев М. Ідеї, конфлікти, характери. – Кам'янець-Подільський, 1995. – С.155.
5. Стельмах Я. Провінціалки. – К., 1991. – С.11.

Анотація

Г.А.Дорош

Развитие художественного восприятия драматического произведения будущими учителями в процессе изучения украинской литературы

Статья посвящена особенностям и характеру художественного восприятия драматических произведений. Представлена теоретически обоснованная система формирования художественного восприятия драматического произведения будущими учителями в процессе изучения украинской литературы.

Ключевые слова: художественное восприятие, литературно-эстетическое развитие, драматическое произведение.

Summary

H.O.Dorosh

Development of the artistic perception of the dramatical writing by the future teachers in the process of learning of Ukrainian literature

The article deals with the specific features and with the way of artistic reception of drama plays. The system of the formation of the artistic reception of drama play by the future teachers in the course of Ukrainian literature has been theoretically grounded.

Key words: artistic reception, literary-aesthetic development, drama play.

ЗМІСТ, ВИДИ ТА ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

В статті автором на основі вивчення наукової літератури розкрито сутність девіантної поведінки особистості, з'ясовано ознаки, види та етапи розвитку девіацій, а також виокремлено чинники та причини виникнення девіантної поведінки. Проаналізовано роль сім'ї в плані успішної соціалізації та викорінення девіацій в поведінці дитини.

Ключові слова: девіантна поведінка, девіації, педагогічна взаємодія, особистість.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх учителів є формування особистості з високим рівнем готовності до педагогічної взаємодії з учнями. Відомий педагог Ш.О.Амонашвілі, характеризуючи взаємодію педагогів із дітьми, називає її „підвалиною, на якій тримається вся діяльність школи”. Він переконаний, що вміння будувати навчально-виховний процес у формі творчого діалогу дасть можливість дитині „пізнати істину у спільній діяльності з учителем”, а вчителю – „прожити своє втрачене дитинство зі своїми дітлаками” [1, 62].

Педагогічна взаємодія в сучасних умовах розбудови національної системи освіти ускладнюється непоодинокими проявами девіантної поведінки учнів та зумовлює необхідність усвідомлення вчителем її сутності, видів, чинників, шляхів профілактики і корекції.

Актуальність проблеми девіантної поведінки вихованців загальноосвітніх закладів обумовлена соціальними, економічними, політичними потрясіннями кінця ХХ – початку ХХІ ст. Дана проблема знижує ефективність навчально-виховного процесу, наносить реальну моральну та матеріальну шкоду як самим суб'єктам девіантної поведінки, так і людям, що їх оточують.

Важливим підґрунтям у розв'язанні окресленої наукової проблеми є теорія і практика, накопичена в галузі педагогіки, психології, соціології девіантної поведінки, конфліктології, соціології особистості тощо.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Різні аспекти проблеми людської поведінки, котра не відповідає загальноприйнятим, чи офіційно усталеним нормам, розглядалися в літературі, мистецтві, релігії, науці тощо. Так, соціальні аспекти девіантної поведінки досліджували Н.А.Андреев, В.С.Афанасьев, М.І.Бобнева, Я.І.Гілінський, В.М.Кудрявцева та ін.; психологічні складові цього явища обґрунтовувалися в працях І.П.Башкатова, О.І.Бондарчук, Б.С.Братуся, М.І.Буянова, Л.С.Виготського, О.В.Змановської, К.Леонгарда, Н.Ю.Максимової, Д.І.Фельдштейна та ін; педагогічні аспекти знайшли відображення в працях А.О.Дробинської, І.В.Козубовської, В.В.Овчаренка, В.М.Оржеховської, І.П.Підласого, М.М.Фіцули та ін.

В сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі немає єдиної точки зору щодо визначення поняття девіантної поведінки та її причин. Різноманітні аспекти девіацій (відхилень) вивчаються педагогами, психологами, медиками, соціологами, соціальними працівниками тощо.

Формулювання цілей статті... Метою статті є на основі вивчення різнопланових досліджень науковців розкрити сутність, зміст і види девіантної поведінки та з'ясувати чинники, що її зумовлюють.

Виклад основного матеріалу... Під девіантною (від лат. deviatio – відхилення) поведінкою в соціології розуміють дії та вчинки людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам чи визнаним шаблонам і стандартам поведінки [6, 109]. Сутність девіантної поведінки полягає в недотриманні вимог соціальної норми, у виборі іншого, ніж вона прописує, варіанту поведінки в тій чи іншій ситуації, що призводить до порушення ступеня взаємодії особистості й суспільства, соціальної групи й суспільства, особистості й групи.

Слід зазначити, що відхилення від норми (права, культури, моралі, спілкування тощо) у поведінці можуть трактуватися як позитивні, так і негативні.

Позитивні девіації характеризують нестандартну особистість, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість, загалом свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства [3; 4; 6].

Негативні девіації поведінки пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми. У цьому випадку

процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді уникання морального й естетичного контролю за власною поведінкою [2-6].

О.В.Змановська виділяє такі характерні ознаки девіантної поведінки:

- багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час;
- поведінка зумовлена загальною спрямованістю особистості, а не є наслідком кризової, нестандартної ситуації;
- поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;
- поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча за певних умов може набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);
- результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим;
- має виразну індивідуальну, вікову та статеву своєрідність. Так, не можна назвати девіантною поведінкою вживання нецензурних слів трьохрічною дитиною [4].

В основі девіацій часто-густо лежить конфлікт цінностей, інтересів, розходження потреб, деформація способів їх задоволення, помилки у вихованні, негативний життєвий досвід, емоційні проблеми, неадекватність самооцінки і рівня домагань, слабкий розвиток рефлексії, низький рівень адаптивних можливостей, викривлення в когнітивній сфері тощо.

Залежно від норми, яка порушується і з якою співставляються особливості поведінки та її негативні наслідки, виокремлюють такі види девіантної поведінки:

- антисоціальну – суперечить соціальним і правовим нормам, загрожує соціальному порядку і благополуччю оточуючих. Поділяється на делінквентну – дрібні правопорушення без притягнення до відповідальності (бешкетування, хуліганство, графіті та ін.) і кримінальну (злочинну) – вчинки, що суперечать нормам права і нормам кримінального законодавства;
- асоціальну (аморальну) – є формою дезорганізації індивіда в соціальній групі або в суспільстві, де виявляється невідповідність соціальним очікуванням і, насамперед, моральним вимогам суспільства. Це сукупність вчинків, що характеризуються негативним ставленням індивіда до етики і моралі, до загальнолюдських цінностей, зокрема, до дисциплінованості, почуття обов'язку, поваги до оточуючих, ввічливості, чесності, порушення яких передбачає громадський осуд (статева розбещеність, зваблення, ексгібіціонізм, азартні ігри на гроші, втеча з дому, шкільні прогули, брехня, утриманство, вживання нецензурних слів, бродяжництво, проституція та ін.);
- аутодеструктивну – поведінка, що відхиляється від медичних або психологічних норм, загрожуючи цілісності і розвитку особистості (суїцид, віктимна поведінка, релігійні культи деструктивної спрямованості, алкоголізм).

Поведінку особистості, обтяжену хімічною залежністю через вживання певних речовин (алкоголь, паління, наркотики тощо) позначають терміном „адиктивна поведінка” (від англ. addiction – схильність, згубна звичка). Слід зазначити, що об'єктами залежності можуть бути не лише психоактивні речовини, але й їжа, ігри, секс, релігія і релігійні культи тощо. Відповідно адиктивна поведінка може виявлятися у переїданні, голодуванні, відмові від їжі, гемблінгу (ігрової залежності), релігійному фанатизмі та ін.

Суїцидальна поведінка (від лат. sui – само, caedere – вбивати), тобто самогубство або його спроба, спрямована на виведення особистості з кризової ситуації, усвідомлення перебування в якій є для неї нестерпним і з якої вона не бачить іншого виходу.

Наближеним до цього виду аутодеструктивної поведінки є віктимна поведінка (від англ. victim – жертва) – активність особистості, за якої вона певним чином сприяє скоєнню злочину проти неї, свідомо чи підсвідомо нехтуючи запобіжними заходами, обираючи спосіб життя, який привертає до неї увагу агресивних осіб, злочинців тощо.

Науковці розрізняють декілька етапів розвитку девіантної поведінки.

На першому, ситуативному, етапі, виявляються лише окремі симптоми відхилень від норм, зокрема, неслухняність, невиконання окремих соціальних вимог з боку сім'ї та інших соціальних спільнот. За умов зміни виховних впливів, типу взаємодії та форм соціального контролю особистість може виправитися. Якщо це не вдається, девіантна поведінка закріплюється.

Другий етап – стійких порушень – характеризується стійкими порушеннями соціальних та моральних норм, вимог та першими проявами делінквентної поведінки, що поступово наближається до межі правопорушень. На цьому етапі особистість може не схвалювати власну поведінку, вважати, що вона не відповідає її власним цінностям і настановам.

На третьому етапі девіантна поведінка наближається до кримінальної (крадіжки, насилля, проституція тощо). Особистість може сприймати свою поведінку як нормальну, таку, що відповідає її власним нормам і цінностям.

Четвертий етап – кримінальний – пов'язаний з багаторазовими проявами стійкої, соціально небезпечної поведінки, входження до груп з яскраво вираженим характером асоціальної і антисоціальної спрямованості.

П'ятий етап – деструктивний – характеризується особливо небезпечною девіантною поведінкою, тяжкими соціальними відхиленнями, стабільним відчуженням особистості від суспільства, його норм і цінностей.

Різноманітність концепцій причин протиправної поведінки можна звести до двох основних напрямів – біосоціального і соціологічного.

Вченими виокремлюється декілька основних теоретичних підходів до пояснення причин девіантної поведінки особистості. Загалом, спираючись на біологічний, психоаналітичний, біхевіористичний, когнітивний, гуманістичний підходи, можна виокремити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості:

- соціальні – визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними та іншими умовами існування суспільства;
- соціально-психологічні – пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативним впливом останнього на розвиток особистості;
- педагогічні – виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання;
- індивідуально-психологічні – пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації.

Аналізуючи соціальні чинники девіантної поведінки, варто звернути увагу на соціальні, політичні, економічні проблеми, суспільну мораль та моральні цінності, що притаманні суспільству в перехідний, кризовий період.

Так, невизначеність, тривога людей, їх невпевненість у майбутньому спричинені несприятливим соціально-економічним становищем в Україні, в тому числі невисоким рівнем матеріальної забезпеченості та соціальної захищеності широких верств населення. Такий стан посилюється через соціальну політику, що здійснюється державою, коли зразки сваволі та насилля демонструє сама влада відносно до своїх громадян. При цьому може виникнути так званий феномен „порівняльної деривації” як наслідок розшарування суспільства, наявності привілеїв у невеликій кількості людей, які до того ж не завжди підтверджуються їх особистісними і професійними якостями.

До цього слід додати комерціалізацію сфери освіти, охорони здоров'я, дозвілля тощо, скорочення мережі культурних та спортивних закладів, практичну відсутність безкоштовних центрів дозвілля, коли багатьом людям, зокрема школярам, підліткам практично „немає куди себе подіти” у вільний час.

До соціальних чинників девіантної поведінки слід також віднести стан аномії (падіння моральності), властивий кризовому суспільству, відмову від попередніх ідеалів і несформованість нових, „подвійну мораль”, протилежність декларованих та реальних цінностей й ідеалів. Особистість усвідомлює і переживає сильні негативні емоції через прірву між офіційними культурними цінностями і неможливістю їх досягнення.

Н.Максимова [7] вказує на економічне підкріплення процесу деградації суспільної свідомості, коли люди з вищою освітою отримують меншу винагороду за свою працю, аніж люди з нижчою кваліфікацією.

До соціальних чинників девіацій у поведінці особистості слід віднести також культ насильства, що ствердився в сучасному мистецтві, лібералізацію статевої моралі. Особливу роль у цьому контексті відіграють засоби масової комунікації, що демонструють широкий потік фільмів, пісень й т.п. зі сценами насильства та аморальної поведінки, негативно впливаючи на духовний світ особистості. Згідно з теорією соціального научіння А.Бандури [11], через це створюються моделі девіантної поведінки, які є своєрідним зразком для копіювання такої поведінки широкими верствами населення.

Необхідно також зважати на несприятливу екологічну ситуацію. Адже, як показують результати наукових досліджень, екологічні чинники здатні провокувати агресивну поведінку, позначатися на генетичному коді, спричинюючи, зокрема, спадкову (генетичну обтяженість) щодо адиктивної поведінки, погіршення стану фізичного і психічного здоров'я, збільшення кількості осіб, схильних до депресії, нав'язливих страхів тощо.

До соціально-психологічних чинників девіантної поведінки належать особливості взаємодії особистості з сім'єю і, зокрема, досвід спілкування з батьками в дитинстві.

Сім'я фактично є суспільством у мініатюрі, з якого вибудовується вся соціальна взаємодія. Вона є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, що здійснює передачу від покоління до покоління генетичного коду, певних соціальних цінностей, що на суб'єктивному рівні виступають як ціннісні орієнтації членів сім'ї. Безперервність і тривалість, постійний контакт людей різної статі, віку, життєвого досвіду призводять до інтеріоризації дітьми норм і зразків поведінки, насамперед – батьків, і тільки потім інших людей поза сім'єю. Емоційний характер зв'язків між членами сім'ї на основі любові і симпатії створює сприятливу основу для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне зараження тощо; при цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і навколишнім світом. При цьому Я-концепція і самооцінка, що навіюються дитині, можуть бути як позитивними, коли дитині навіюється, що вона є гарною, доброю, розумною та ін., так і негативними, коли дитині навіюється, що вона погана, зла, нерозумна тощо. У результаті дитина або погоджується з точкою зору батьків, або, найчастіше, агресивно виступає проти неї.

Батьки можуть впливати на формування Я-концепції дитини також шляхом стимулювання певних видів поведінки. Це відбувається, наприклад, у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів. Якщо програма життєдіяльності особистості відповідає її реальним психофізіологічним і психологічним можливостям, схильностям та інтересам, то створена ситуація успіху сприяє формуванню позитивної Я-концепції, підвищенню самоповаги. А якщо ні, то невдача призводить до втрати самоповаги, непевності, тривожності тощо.

Почуття провини у дитини викликають батьки, які не заохочують самостійність або надмірно карають її.

Таким чином, сім'я, особливості взаємодії батьків із дитиною багато в чому забезпечують (чи не забезпечують) успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації, а відтак вони мають бути в колі пильної уваги і досліджень педагога-вихователя.

У роботі вчителя з батьками варто зосередити увагу на двох парах ознак, які є важливими для розвитку дитини і визначають поведінку батьків:

- прийняття (тепло, любов) – неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків;
- терпимість (самостійність, воля) – стримування (контроль), що визначають переважний у сім'ї тип контролю і дисципліни.

Вздовж осі прийняття-неприйняття в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення. Батьки орієнтовані насамперед на виділення позитивних якостей дитини, радіють спілкуванню з нею, сприймають такою, якою вона є.

У другому випадку батьки не приймають своїх дітей (виділяють, насамперед, негативні риси), не одержують задоволення від спілкування з ними, часом висловлюючи ворожість, основними засобами виховання є суворість і покарання.

У численних дослідженнях доведена перевага першого підходу. Дитина, позбавлена батьківської любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкої, позитивної Я-концепції, побудови теплих стосунків з іншими людьми.

Вивчення особистості людей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про те, що ця схильність набагато частіше виявляється саме в тих, кому в дитинстві бракувало батьківської уваги й тепла. Недоброзичливість чи неухважність, гірше того, жорстоке поводження батьків, викликає неусвідомлену взаємну ворожість у дітей, що спрямовується на оточуючих (наприклад, агресивні дії не тільки проти батьків, але й проти сторонніх людей) чи всередину, де вона виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі, аутоагресії тощо.

Вздовж осі терпимість-стримування в першому випадку вплив батьків відбувається через похвалу, пояснення дитині наслідків її дій, обґрунтованість батьківських вимог. Тактика стримування припускає використання батьківської влади через наказ, насильство, фізичне покарання, контроль над бажаннями дитини.

У цілому сукупність батьківських настановлень, батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею складаються у стиль виховання.

На думку сучасних науковців, які досліджують проблеми сімейного виховання, девіантної поведінки, особливо несприятливими для розвитку особистості є концентрація батьків на дитині, потурання її капризам і слабкостям, іноді на шкоду іншим дітям чи членам сім'ї; недостатність опіки і контролю за поведінкою, недостатність або відсутність уваги, душевного тепла, турботи про фізичний і духовний розвиток підлітка, невключеність у його життя; поєднання загостреної уваги про підлітка з великою кількістю обмежень і заборон, що веде до нерішучості, несамостійності дитини чи до яскраво вираженої реакції емансипації; підвищена

моральна відповідальність (покладання відповідальності на дитину за життя і благополуччя близьких без врахування віку і реальних можливостей дитини, задля великих досягнень її у житті на тлі ігнорування дитячих потреб та інтересів; неприйняття індивідуальних особливостей дитини у поєднанні з жорстким контролем, регламентацією всього життя дитини, нав'язуванням їй єдиного правильного (з погляду батьків) типу поведінки).

Найшкідливішим для дитини є неузгодженість і суперечливість настановлень батьків на виховання, оскільки постійна непередбачуваність батьківських реакцій позбавляє дитину відчуття стабільності навколишнього світу, породжуючи її підвищену тривожність. Нездатність батьків виробити сприятливу для розвитку дитини виховну позицію може призвести до серйозних порушень у стосунках із дітьми та до проявів жорстокості стосовно них.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють такі види жорстокості щодо дітей:

- фізичне насильство, що включає всі форми травм дітей, отримані через цілеспрямовані дії батьків, фізичне покарання;
- сексуальне насильство як залучення функціонально незрілих дітей і підлітків до сексуальних дій або спостереження за ними без їхньої згоди;
- емоційне чи психічне насильство, що може виявитися як у формі негативної уваги (погрози, постійна критика, лайка тощо), так і у формі повної неповаги до дитини;
- байдужість до дитини, зневажання її інтересів і потреб – не тільки духовних, а й матеріальних (одяг, їжа, медикаменти) тощо.

Як наслідок, у дитини формуються переважно негативні якості: агресія, жорстокість, безцільність буття, бажання неусвідомленої помсти чи, навпаки, загострене прагнення пошуку психологічного захисту, опіки з боку інших людей.

Варто врахувати, що перенесення особистісних проблем і проблем у стосунках з іншими членами сім'ї здійснюється батьками головним чином підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро. Проте в результаті неадекватне батьківське ставлення викликає деформацію особистості дитини, ускладнює можливості її самореалізації, актуалізуючи девіантні вчинки.

Серед сімей, що можуть зумовити негативні девіації в поведінці дитини, виокремлюють: виховально слабкі сім'ї, в яких через різні причини (слабке здоров'я, завантаженість роботою, невисокий рівень психолого-педагогічної компетентності тощо) батьки втратили контроль над дітьми; виховально слабкі з постійною конфліктною чи агресивно негативною атмосферою, маргінальні, з алкогольною або сексуальною деморалізацією, сім'ї правопорушників; злочинні сім'ї; психічно обтяжені тощо.

У таких сім'ях ризик девіантної поведінки зростає не тільки через недостатній контроль, бездоглядність дітей, а насамперед, через те, що поведінка дорослих членів сім'ї сприймається як нормальна, є зразком для дитини.

Разом із тим у науковій літературі зауважується на відсутності однозначного зв'язку між стилем сімейного виховання і девіантною поведінкою особистості в майбутньому. Не менш важливого значення набувають інші чинники, серед яких – наявність угруповань однолітків із негативною спрямованістю, перебування в яких полегшує здійснення девіантних дій, якщо особистість внутрішньо до них готова; забезпечує психологічну підтримку і заохочення за участь у таких діях тощо.

Для вчителя важливо усвідомлювати педагогічні чинники девіантної поведінки. Виникнення соціально-педагогічної занедбаності, важковиховуваності, що спричинюють шкільну і, загалом, соціальну дезадаптацію, девіантну поведінку особистості часто детермінуються недоліками сімейного і шкільного виховання.

Слід зазначити, що система освіти має певний „девіантний” потенціал, зокрема через традиційне патерналістське ставлення вчителів до учнів, умови праці, що спричинюють професійне „вигорання” і професійні деформації особистості педагогів та ін.

Необхідність інтенсифікації процесу навчання відповідно до запитів сьогодення веде до зростання кількості учнів, які не можуть опанувати шкільну програму, втрачають інтерес до навчання, замінюючи навчальну діяльність асоціальною або антигромадською активністю. У багатьох таких дітей формуються навички, властиві соціальному паразитизму: байдкування, ледарство, втеча з дому, бродяжництво тощо.

Важливою педагогічною проблемою також залишається пошук ефективних шляхів взаємодії між вчителем та учнями з різними дефектами, які загалом не дають підстав для переведення до допоміжної школи.

Для оцінки педагогічних чинників розвитку особистості дитини Р.Овчарова [9] пропонує використовувати такі параметри:

- характер виховання (орієнтоване на дитину, стабільне, з позитивним впливом; нестійке, нестабільне, суперечливе; байдуже до дитини, нестабільне, з дезорганізуючим впливом; вороже, з негативним впливом на дитину тощо);

- характер освітньої роботи з дітьми (особистісно орієнтована, розвивальна; репродуктивно-адаптивна, малоефективна; інформаційно-репродуктивна, неефективна тощо).

Зрозуміло, що ці чинники позначаються на розвитку дитини не безпосередньо, а заломлюючись через її внутрішню позицію (взаємодію, відносну незалежність, опірність; протидію, гіпернезалежність, негативізм, впертість; бездіяльність, гіперзалежність, нестійкість, конформізм тощо).

Великого значення набуває ставлення педагога до дитини з девіантною поведінкою, яке може бути таких типів:

- ставлення стійко-позитивного типу (рівне, тепле ставлення, турбота, прагнення допомогти);

- ставлення нестійкого типу (ситуативність поведінки педагога залежно від настрою, вчинків учня, загальної емоційно-позитивної спрямованості);

- ставлення стійко-негативного типу (відкрито вороже ставлення, необ'єктивність оцінки, упередженість, зосередження уваги лише на негативних вчинках, ігнорування позитивних якостей дитини);

- байдуже ставлення (незацікавленість причинами неуспішності дитини, її особистістю, орієнтація на спілкування лише на офіційному, рольовому рівні).

Особливо несприйнятливим для розвитку особистості є поєднання ворожого ставлення вихователів до дитини, авторитарного характеру навчання і виховання а також пасивної або такої, що протидіє, позиції дитини [5].

Аналізуючи індивідуально-психологічні чинники неконструктивної позиції особистості, сучасні науковці девіантну поведінку трактують як засіб досягнення значущої для особистості мети; як засіб психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби або ж як самоціль; як засіб задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні, компенсації почуття неповноцінності тощо.

Також акцентують увагу на тривожності особистості, коли агресивна поведінка виступає психологічним механізмом захисту.

Причиною девіантної поведінки досить часто є негативне ставлення особистості до самої себе, низький рівень домагань, деформовані моральні позиції та орієнтації, негативна спрямованість почуттів, переживань, недосконалість механізмів емоційної саморегуляції, конформність, некритичність до думки референтних осіб тощо.

Н.Максимова [7] серед індивідуально-психологічних чинників девіантної поведінки виокремлює спадкову (генетичну) обтяженість, коли, зокрема, в батьків, схильних до адиктивної поведінки, народжуються діти з відсутністю опору до психоактивних речовин через порушення функціонування гормональних та інших механізмів, що відповідають за нормальний обмін речовин.

Висновки... Безперечно, в межах однієї публікації неможливо розкрити всі чинники виникнення відхилень у поведінці особистості, а тому нами зосереджено увагу на сутності окремих із них, зокрема, соціальних, соціально-психологічних, педагогічних та індивідуально-психологічних. Перспектива подальших досліджень окресленої проблеми полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності соціальних, педагогічних, психологічних впливів із метою профілактики та виправлення девіацій у поведінці школярів молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К., 1991. – 111 с.
2. Андреев Н.А., Тараканов Ю.В. Асоциальное поведение несовершеннолетних: Монография / Под ред. А.В.Горожанина. – Самара: Изд-во Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. – 154 с.
3. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
4. Змановская О.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 228 с.
5. Козубовська І.В., Товканець Г.В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку. – Ужгород: УжДУ, 1999. – 92 с.
6. Лукашевич М.П., Туленков М.В. Спеціальні та галузеві соціологічні теорії: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2004.
7. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посіб. – К.: ВПУ „Київський університет”, 2002. – 308 с.
8. Міщик Л.І., Білоусова З.Г. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей та підлітків. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 108 с.
9. Овчарова Р.Р. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ „Сфера”, 1998. – 240 с.
10. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с.

12. Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління // Матеріали науково-практичної конференції. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 7-179.

Анотація

Л.Г.Дубина

Содержание, виды и чинники девиантного поведения личности

В статье автором на основе изучения научной литературы раскрыта сущность девиантного поведения личности, выяснены признаки, виды и этапы развития девиаций, а также выделены факторы и причины возникновения девиантного поведения. Проанализирована роль семьи в плане успешной социализации и искоренения девиаций в поведении детей.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиации, педагогическое взаимодействие, личность.

Summary

L.H.Dubyna

The content, types and factors of the deviant behaviour of a personality

On the bases of study of scientific literature the author of the article reveals the essence of the personality's deviant behaviour; clarifies the types and periods of development of deviations and singles out factors and reasons of origin of the deviant behaviour. The role of a family in successful socialization and removal of deviations in the child's behaviour is analysed.

Key words: deviant behaviour, deviations, pedagogical interaction, personality.

Дата надходження статті до редакції

„20” грудня 2006р.

УДК 376.54 (045)

М.Б.ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Київ),

І.С.ВОЛОЩУК,

доктор педагогічних наук

(м.Київ),

М.І.СУПРУНЕНКО,

здобувач Інституту педагогіки АПН України

(м.Київ)

ОСВІТНЬО-ПОЛІТИЧНІ ВІХИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

У статті авторами розглядається проблема організації навчання обдарованих школярів. На основі аналізу значної кількості закордонної науково-педагогічної літератури з означеної проблеми авторами зроблені певні узагальнення та подані методичні рекомендації щодо організації навчання обдарованих учнів.

Ключові слова: обдаровані учні, прискорене навчання, AP-програма, IB-програма.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перед загальноосвітньою школою стоїть завдання навчати кожну дитину, яка переступила її поріг. Більшість навчальних закладів задовільно справляються з поставленим перед ними завданням, проте знання і уміння, які вони дають, за широтою і глибиною, як правило, не відповідають потребам і можливостям обдарованих дітей. Обдаровані індивіди – це ті, хто володіє чи здатний розвинути до належного рівня інтелектуальні здібності, одержимість у розв'язуванні проблем та творчість і застосовує їх у будь-якій потенційно цінній сфері людської діяльності. Такі діти завдяки своїм унікальним психічним характеристикам потребують організації навчання, що спонукає до виборювання знань [1]. Практика свідчить, що діти, які демонструють чи мають здатність розвинути взаємодію між цими трьома кластерами, для реалізації чи розвитку зазначених компонентів вимагають широкої різноманітності навчальних послуг, що не забезпечуються звичайними навчальними програмами.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз особливостей та підходів до навчання обдарованих школярів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Головною вимогою щодо організації навчального процесу є забезпечення інтенсивної інтелектуальної діяльності учнів. Фелдхузен (Feldhusen) та ін. [2] показали, що, якщо навчальне завдання відповідає готовності учня його виконати, то знання й уміння, одержані в результаті його виконання, ефективніше запам'ятовуються і використовуються у подібних навчальних ситуаціях. Якщо учні залучаються

до виконання надто важких завдань, то це викликає у них тривогу, надто легкі завдання спричиняють нудьгування і втрату інтересу до навчання.

Щоб узгодити складність навчальних завдань з практичними вміннями та рівнем теоретичного мислення школярів, учителі вдаються до індивідуалізованого підходу. Томлінсон (Tomlinson) [3] виокремлює декілька стратегій, які можуть використовувати вчителі з метою диференціації дидактичного матеріалу: *stations, agendas, complex instruction, orbital studies, centers, entry points, tiered activities and learning*. До зазначеного переліку можна додати інтеграцію мисленневих умінь з дидактичним матеріалом [4]. Згідно положень Джонсон (Johnson) [5] і Перкінс (Perkins) [6], мисленнєве уміння – це пізнавальний процес, розбитий на набір чітких кроків, що використовуються для управління мисленням. Одним з когнітивних процесів є, наприклад, формулювання висновку. Формулювання висновку – це процес, який допомагає індивіду висловити обгрунтовані передбачення на основі наявних у нього знань та додаткової порції отриманої інформації. Щоб навчити учнів робити висновки, процес їх формулювання розбивають на декілька кроків: усвідомлення запитання чи суті проблеми, стосовно якої потрібно зробити висновок; ідентифікація отриманої інформації з погляду запитання, на яке потрібно дати відповідь; ідентифікація наявних знань під даним кутом зору; формулювання припущення. Загалом, щоб виробити в учнів уміння ефективно мислити на високому рівні, учитель має розбити цей процес на декілька кроків: сприйняття цілого; пошук спільного; пошук відмінного; опис відмінного.

Ускладнені навчальні матеріали в молодшому шкільному віці переважно пропонуються школярам з підвищеними здібностями до читання. Дослідження МакКорнік (McKornick) і Свасінг (Swassing) [7] показують, що матеріали для читання високого рівня складності є однією з характерних ознак послуг для обдарованих школярів. Загалом прийнято, що якщо для звичайних учнів навчальний матеріал має бути цікавим, то для обдарованих школярів він має бути підвищеної складності.

Задовольнити освітні запити обдарованих школярів можна шляхом утворення для них спеціальних класів, що передбачає організацію навчальної діяльності на відповідному рівні у відповідному темпі. Шепард і Каневські порівняли кількість запропонованих учнями, що навчалися у гомогенних та гетерогенних класах, функцій розумних машин і дійшли висновку, що обдаровані учні, які навчалися у гомогенному класі, запропонували більше варіантів у порівнянні з тими обдарованими школярами, які навчалися у гетерогенному класі. Кенні (Kenny) та ін. [8] показали, що кооперативне навчання є відносно слабкою педагогічною стратегією в термінах навчальних досягнень обдарованих школярів. До того ж вони встановили, що відсутність обдарованого школяра в гетерогенному кооперативному навчальному середовищі не позначається негативно на ефективності навчання учнівського загалу. Дослідження Ландо (Lando) і Шнейдера (Schneider) [9] додало іншого роду застереження стосовно кооперативного навчання. Зазначені автори знайшли відмінності у вербальній взаємодії серед гомогенних і гетерогенних груп. Вищого рівня взаємодія має місце у тому випадку, коли обдаровані учні кооперативно навчаються у групі до себе подібних. Разом з тим, групування учнів за здібностями часто супроводжується різними побічними ефектами.

Як наслідок, у світовій практиці йдуть дещо іншим шляхом. В одній з шкіл США, наприклад, навчаються діти від дошкільного віку до шостого класу. Кожний віковий рівень має приблизно по шість класів, одним з яких є клас для обдарованих дітей. Вже у дошкільному віці діти можуть звернутися з проханням залучити їх до програми для обдарованих, тобто помістити їх у клас для обдарованих. В такому випадку вони піддаються тестуванню. Ті, чий показник попадає в інтервал критичних значень, залучаються до інтерв'ювання стосовно відповідності (соціальної, емоційної) до вимог програми. Оскільки тільки обмежена кількість батьків звертається до адміністрації навчального закладу з проханням діагностики інтелектуальних здібностей їхніх дітей з метою переведення у клас для обдарованих, то не усі діти дошкільного віку піддаються зазначеному вище випробуванню. Ті, що попали у клас для обдарованих, залишаються в ньому до шостого класу.

На жаль, навчанням у таких класах можуть бути охоплені далеко не всі обдаровані школярі, особливо ті, які проживають у малочисельних населених пунктах. Альтернативою у задоволенні освітніх запитів зазначеної категорії учнів є їх дострокове переведення у старший клас. Таке переведення може здійснюватися на початку, в кінці та посеред навчального року. Хоча дуже рідко буває так, що застосуванням такої стратегії досягається повна відповідність здібностей учнів рівню складності навчальних завдань, просування на рік чи два вперед сприяє зменшенню наявної невідповідності і переведення школярів у колектив, що стимулює їх інтелектуальний розвиток.

Часто висловлюється занепокоєння стосовно можливих соціально-емоційних проблем, що супроводжують дострокове переведення учнів у наступний клас. Водночас дослідження показують, що ця тривога, як правило, не обґрунтована, і що ми маємо рівною мірою непокоїтися соціально-емоційною небезпекою утримування обдарованих дітей у замкненому просторі класного навчання. Л.Лойд висловила думку, що класи, укомплектовані учнями, які відрізняються за віком приблизно на три роки, дають стабільні позитивні результати. Насамперед це стосується навчальних досягнень школярів. Зокрема, доведено, що тип класу, в якому навчається учень (одновіковий чи різновіковий), корелює з середнім значенням його навчальних досягнень на рівні 0,50. Для третьокласників з IQ 125 і більше, які провели три роки у різновіковому чи одновіковому класі, кореляційний зв'язок між типом класу і навчальними досягненнями з читання становить 0,91. Було також встановлено, що тип класу практично не позначається на соціалізації учнів ($r=0,02$) та їхньому емоційному розвитку ($r=0,11$) [10].

На основі аналізу виконаних досліджень із зазначеної проблеми можна зробити певні узагальнення і сформулювати відповідні рекомендації:

- немає емпіричного доказу того, що дострокове переведення обдарованих школярів у старший клас має своїм наслідком соціально-емоційну невідповідність чи прогалини у знаннях;
- об'єктивні вимірювання навчальних досягнень учнів, аналіз суб'єктивних оцінок учнів і батьків спонукають до висновку, що прискорене просування обдарованих школярів від класу до класу має більше позитивних, ніж негативних наслідків.

Це означає, що дострокове переведення у старший клас можна використовувати з метою задоволення освітніх запитів обдарованих школярів. Але, для того, щоб воно було ефективним, рішення про дострокове переведення обдарованого школяра у старший клас має прийматися на основі різносторонньої оцінки особистісних його показників. Нижче наводяться найсуттєвіші вимоги, яких потрібно дотримуватися у процесі прийняття такого рішення.

1. Дитина має мати $IQ = 125 + i$ за рівнем психічного розвитку відповідати середньостатистичному показнику того класу, у який її збираються перевести.

2. Обдарований школяр повинен володіти академічними вміннями, що відповідають середньому показнику класу, в який його мають намір перевести. Якщо дитина відстає в одних вміннях, а за всіма іншими випереджає учнів того класу, куди вона збирається перейти, то її можна перевести за умови індивідуальної роботи з персональним учителем над слабкими місцями. У тих випадках, коли обдарований школяр різко виділяється в одній галузі, а в інших характеризується показниками ледь помітно вищими у порівнянні з однокласниками, то його не варто переводити достроково у старший клас, але йому необхідно надати можливість працювати зі старшими учнями з тих навчальних предметів, до яких у нього підвищені здібності.

3. Дитина, яку збираються перевести достроково у наступний клас, має бути вільною від проблем соціально-емоційної невідповідності.

4. До того ж, вона має демонструвати високий рівень наполегливості і мотивації до навчання.

5. Обдарований школяр повинен мати добре здоров'я.

6. Психолог повинен пересвідчитися в тому, що прагнення батьків достроково перевести обдарованого школяра у старший клас не деформує його самосприймання.

7. Той учитель, який приймає обдарованого школяра у свій клас, має відзначитися позитивним ставленням до стратегії прискореного навчання і бажати допомогти учневі пристосуватися до нової обстановки. Тим учителям, які песимістично оцінюють результативність дострокового переведення обдарованих школярів у старші класи, потрібно знайти заміну. Якщо це не можливо, то потрібно утриматися від такого переводу.

8. Судження про соціально-емоційну зрілість обдарованого школяра мають інтегрувати оцінку батьків та шкільного психолога, оскільки вчителі часто дають неправильну оцінку соціально-емоційному розвитку учнів, не адекватно сприймаючи неправильну поведінку дитини, спричинену її незадоволенням навчальною невідповідністю.

9. Усі дострокові переходи потрібно облаштовувати на засадах випробування тривалістю 6 тижнів (дитина має знати, що, якщо у старшому класі її справи підуть погано, вона зможе повернутися у попередній клас).

10. Не потрібно очікувати чогось надмірного від дострокового переводу. У випадку невдачі обдарований школяр не повинен картати себе і скептично сприймати власні здібності.

11. Рішення стосовно дострокового переводу потрібно приймати на основі фактів, а не уявлень.

Практика свідчить, що дострокове переведення обдарованих школярів у старші класи є придатним для будь-якої шкільної системи. Для навчальних закладів з обмеженими ресурсами чи малочисельним контингентом учнів таке переведення може слугувати первинним засобом, придатним для пристосування навчальних програм до освітніх потреб обдарованих школярів. Для навчальних закладів, у яких діють програми для обдарованих школярів, дострокове переведення у старший клас може функціонувати поруч з іншими опціями, що пропонуються. Водночас потрібно зазначити, що окремі обдаровані школярі настільки відриваються в інтелектуальному розвитку від своїх ровесників, що дострокове просування на одну щабліну не розв'язує проблему їх академічної невідповідності.

Помітне місце серед програм, націлених на врахування унікальних академічних потреб обдарованих учнів, займають програми Advanced Placement (AP) і International Baccalaureate (IB).

AP-програма надає учням старшої школи можливість паралельно вивчати під керівництвом шкільних учителів курси, передбачені навчальними планами коледжів. У травні старшокласники, які впродовж року вивчали такі курси, залучаються до тестування. За його результатами їм пропонують вивчати наступні курси, а тим, хто отримав найвищий бал (п'ять) опанований курс зараховується як кредит. До того ж, учні можуть піддаватися AP-тестуванню без попереднього залучення до AP-програми. Зі сказаного зрозуміло, що сутність AP-програм українською мовою можна передати, давши їм назву програм просування обдарованих індивідів вперед [1].

У 1957 році Фондація Форда з розвитку освіти профінансувала дослідження, проведене на базі трьох університетів і трьох приватних старших шкіл. За результатами цього дослідження рекомендувалось розробити набір тестів академічних досягнень, щоб допомогти коледжам у виявленні обдарованих учнів і наданні останнім можливості вивчати курси навчальних планів вищих навчальних закладів. Згодом зазначеною фундацією було профінансовано проект, який передбачав залучення до аналогічної програми 12 коледжів і старших шкіл. В якості навчальних предметів, що вивчалися у старшій школі на рівні вимог коледжу, було вибрано англійську мову (композиція і література), природознавство (фізика, хімія, біологія), іноземну мову (французька, німецька, іспанська, латинська), історію. Для кожного з перелічених навчальних предметів робочою групою з двох учителів та п'яти викладачів було розроблено навчальну програму та необхідний дидактичний матеріал [1].

Нині у США для обдарованих старшокласників розроблено понад 30 курсів навчальних планів вищих навчальних закладів. До перелічених вище предметів додано предмети, що вивчають оточуюче середовище, обчислювальну техніку, економіку, політологію, географію, психологію, статистику, математику, образотворче мистецтво, музику тощо. У 2000 році у 60% старших шкіл США 750000 учнів залучалися до Програм просування вперед [11]. Статистичні дані свідчать, що з кожної тисячі учнів середньої школи 150 дітей складають AP-екзамени [12].

Свого часу було проведено дослідження з метою з'ясувати, яких учнів можна залучати до AP-програм. За його результатами [13] встановлено, що учні, які отримують в середньому "три" і більше з AP-іспитів, достатньо підготовлені до участі в AP-програмах і їх залучення до таких програм не супроводжується ніякими негативними наслідками. Відомо також, що студенти, які у шкільному віці залучались до AP-програм, ефективніше опановують навчальні предмети у порівнянні з тими студентами, які не залучались до AP-програм під час навчання у старшій школі [14]. Більше того, у коледжах краще навчаються ті колишні учасники AP-програм, які вивчали у школі курси на вищому рівні, а не ті, що опановували такі курси на початковому рівні [15].

Програма „Міжнародний бакалаврат” (IB) була розроблена з метою задовольнити освітні запити географічно мобільних учнів і студентів. Щоб виконати поставлене завдання, IB-програма заохочує міжнародне визнання національно-культурної ідентичності. Кількість вищих навчальних закладів, що визнають документи про освіту, одержані у рамках IB-програми, з кожним роком зростає. У США, наприклад, 712 коледжів та університетів, визнають такі документи. У 34 інших країнах такі документи вважаються чинними 289 вищими навчальними закладами. Започаткована у 1965 році програма „IB-диплом”, нині доповнюється програмами „Середній шкільний вік” та „Молодший шкільний вік”, які діють у 1150 школах 105 країн [1].

Висновки... Аналіз свідчить, що характерною ознакою навчання обдарованих школярів є орієнтація розроблених для них програм на задоволення їх когнітивних потреб, хоча Термен (Terman) [16] ще у 1959 році зазначав, що успіхи чи невдачі цих учнів базуються на не інтелектуальних факторах. Спеціалісти в галузі навчання обдарованих школярів останнім часом сходяться на тому, що засвоєння цими учнями знань не може слугувати метою їх навчання.

На першому плані серед цілей навчання має виступати завдання розвитку їхнього творчого потенціалу. Зазначене вище відображає зміст однієї з дилем, притаманних навчанню обдарованих школярів. Творча діяльність вимагає не тільки високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей, а й незалежності думки. Той, хто прагне творити, має навчитися приймати ризиковані рішення, протистояти соціальному та емоційному тиску, що неминуче супроводжують творчий процес. Ті індивіди піднімаються на найвищу щабліну творчих досягнень, хто знаходить розв'язок ще до того, як постане проблема, хто може використати минуле для того, щоб передбачити майбутнє, хто може прийняти невизначеність, коли шукає відповідь, хто може протистояти тиску підпорядкувати себе і демонструвати бажання виділятися з-поміж інших. Усе перелічене вище вимагає значної емоційної стабільності та особистісної сили.

З іншого боку, школа повинна б, але у більшості випадків вона практично не розвиває ті таланти, які є запорукою успіху обдарованого індивіда у житті, натомість вона проймається зовсім іншими проблемами, формує такі знання і уміння, розвиває такі здібності, які, якщо не заважають, то, в крайньому випадку, не допомагають досягти життєвого успіху. З урахуванням зазначеного вище зрозуміло, що без відповідних змін на змістовому і процесуальному рівнях навчання, без залучення обдарованих школярів до спеціальних програм (програм надання додаткових освітніх послуг) домогтися повної реалізації їх задатків, максимального розвитку здібностей та оптимального досягнення ними життєвого успіху не можливо.

З часів звинувачуючого акту Марленда (1972 р.), що стосувався освітніх послуг обдарованим дітям, було опубліковано силу силенну наукової продукції з питань теорії і практики навчання цієї категорії учнів. Шор (Shore) та ін. [17] рекомендовані практики в роботі з обдарованими школярами умовно поділили на 4 групи з декількома підгрупами у кожній і встановили, що близько 40% від їх загальної кількості мають наукове підтвердження. З'ясувалось також, що найповніше наукове обґрунтування отримали практики, пов'язані з ідентифікацією учнів з метою їх залучення до спеціальних програм.

Серед практик, що дістали ґрунтовний науковий супровід, можна назвати також прискорення. Більшість прискорене навчання обдарованих школярів ототожнює з перестрибуванням ними окремих класів. Насправді ж сучасна практика прискореного навчання налічує 17 різних форм, і лише 4 з них пов'язані зі зміною учнівського колективу обдарованим школярем. Крім перестрибування через клас прискорене навчання може реалізовуватись шляхом раннього вступу до школи; раннього закінчення школи завдяки неперервному навчальному прогресу; вивчення курсів, передбачених навчальним планом для старших класів; залучення до програм, що передбачають одночасне навчання в середній школі і вивчення окремих курсів за програмою коледжу тощо. Загалом сьогодні думки вчених сходяться на тому, що прискорення – це практика, придатна швидше для конкретного школяра, ніж для групи учнів. Водночас групи прискореного навчання, як правило, створюються на добровільній основі в післяурочних, суботніх, недільних чи канікулярних школах.

Нині відомо, що класи прискорення сприяють академічним досягненням обдарованих школярів, а також їх соціальному розвитку. Відомо також, що, якщо обдаровані учні навчаються окремо від учнівського загалу, то їх позитивне ставлення до навчальної діяльності зростає. Водночас дослідження показують, що обдаровані школярі вважають за краще половину навчального часу проводити у звичайному класі, а іншу половину навчатися у середовищі обдарованих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Nugent S.A. The Advanced Placement program and the International Baccalaureate program: a history and update // *Gifted Child Today Magazine*.– 2002.– Winter.
2. Feldhusen J.F., Proctor T.B., Black K.N. Guidelines for grade advancement of precocious children // *Roeper Review*. – 1988. – Vol. 9. – No 1.
3. Tomlinson C.A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*.– Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
4. Johnson A. How to use thinking skills to differentiate curricula for gifted and highly creative students // *Gifted Child Today Magazine*.– 2001.– Fall.
5. Johnson A. *Up and out: Using creative and critical thinking skills to enhance learning*.– Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2000.
6. Perkins D.N. Thinking frames // *Educational Leadership*.– 1986.– No. 42.– P. 4 – 10.
7. McKornick S., Swassing R.H. Reading instruction for the gifted: a survey of programs // *Journal of the Education of the Gifted*.– 1982.–Vol. 5.– P. 34 – 43.
8. Kenny D.A., Archambault F.X.Jr., Hallmark B.W. The effects of group composition on gifted and nongifted elementary students in cooperative learning groups // Report No. 94108.– Storrs, CT: University Connecticut. National Research Center for Gifted and Talented, 1994.
9. Lando B.Z., Schneider B.H. Intellectual contributions and mutual support among developmentally advanced children in homogeneous and heterogeneous work discussion groups // *Gifted Child Quarterly*.– 1997.– Vol. 42.– P. 44 – 57.

10. Holloway J.H. Research link/grouping students for increased achievement // Education Leadership.– 2001.– Vol. 59.– No. 3.
11. Russo F. Beyond Advanced Placement // Village Voice. – 2000. – No. 45 (15). – April 18. – P.90-91.
12. Curry W., MacDonald W., Morgan R. The Advanced Placement program: Access to excellence // Journal of Secondary Gifted Education. – 1999. – Vol. 11. – No. 1. – P. 17-23.
13. Simms D. Comparison of academic performance between AP and nonAP students at the University of Michigan.– Unpublished manuscript. – 1982.
14. Morgan R., Crone C. Advanced Placement examinees at the University of California: An examination of the freshmen-year courses and grades of examinees in biology, calculus and chemistry.– Statistical Report 93 - 210.– Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1993.
15. Morgan R., Ramist L. Advanced Placement students in college: An investigation of course grades in 21 colleges.– Statistical Report 98 – 13.– Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1998.
16. Terman L.M. Genetic studies of genius: The gifted group at mid-life. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959.
17. Shore B.M., Cornel D.G., Robinson A., Ward V.S. Recommended practices in gifted education: a critical analysis.– New York: Teacher College Press, 1991.

Аннотація

Н.Б.Евтух, І.С.Волощук, Н.І.Супруненко

Образовательно-политические вехи организации обучения одарённых школьников

В статье авторами рассматривается проблема организации обучения одарённых учеников. На основе анализа значительного количества зарубежной научно-педагогической литературы по указанной проблеме авторами сделаны определённые обобщения и поданы методические рекомендации в плане организации обучения одарённых учеников.

Ключевые слова: одарённые ученики, ускоренное обучение, AP-программа, IB-программа.

Summary

M.B.Yevtukh, I.S.Voloshchuk, M.I.Suprunenko

Educational-political milestones of teaching organization of gifted schoolchildren

In the article the authors examine the problem of organization of gifted schoolchildren teaching. On the basis of the analysis of great number of foreign scientific-pedagogical literature concerning the problem, the authors have done certain generalizations and shown methodological recommendations as for organization of gifted schoolchildren teaching.

Key words: gifted schoolchildren, intensive education, AP-programme, IB-programme.

Дата надходження статті до редакції

„29” березня 2007р.

УДК 371.133

Н.В.КАЗАКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ

У статті на основі аналізу навчально-методичної літератури та власного досвіду роботи розглядається актуальна проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з різними категоріями дітей щодо захисту їх прав у суспільстві, котре перебуває на зламі тисячоліть в умовах реформування з метою утвердження морально-духовних цінностей особистості. Визначено мету, завдання й зміст предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” для слухачів магістратури зі спеціальності 8.010102 „Початкове навчання” Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та обґрунтовано необхідність вивчення навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах I-IV рівнів акредитації.

Ключові слова: морально-духовні цінності, діти з особливими потребами, обдаровані, невстигаючі у навчанні діти, групи ризику.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Процес перебудови, оновлення українського суспільства супроводжується об'єктивними труднощами, кризовими явищами, деформаціями суспільної свідомості, помилками, повільною стабілізацією політичних, економічних і соціальних чинників. Не можна не визнати, що внаслідок цих труднощів і прорахунків значною мірою постраждали діти – ті, чие життя тільки починається. Часто не усвідомлюючи і не розуміючи причин життєвих негараздів, вони повною мірою відчувають їх наслідки на своєму життєвому шляху.

На фоні знецінення загальнолюдських цінностей, зниження рівня життя населення збільшилася кількість дітей різних категорій: з особливими потребами (розумово відсталі, з затримкою психічного розвитку, з порушенням мовлення, з порушенням емоційного розвитку, з порушенням слуху, зору, з відхиленнями у поведінці), невстигаючі в навчанні, групи ризику (з фізичними вадами (інваліди), з неповних родин, з малозабезпечених родин, діти-сироти, діти,

які страждають на алкоголізм, токсикоманію, наркоманію, „діти вулиць”, безпритульні, бездоглядні, з девіантною поведінкою). Це не може залишати байдужим жодного свідомого громадянина України, особливо педагогів, оскільки у фізичній та моральній занедбаності дітей криється джерело небезпеки для розвитку культури, майбутнього здоров'я народу та його моральності.

Розбудова нових політичних та економічних державних засад України потребує не лише переосмислення вітчизняного та міжнародного досвіду, а й вироблення якісно нового підходу до забезпечення дітям України повноцінного розвитку відповідно до їхніх потреб. Тому сьогодні акцент має бути перенесений на гарантії держави щодо реалізації прав і можливостей різних категорій дітей у нових економічних і соціокультурних умовах. Пошуки оптимальних шляхів соціалізації особистості та її соціальний захист стають першочерговими завданнями людинознавчих дисциплін.

У зв'язку з цим постає питання необхідності вивчення предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” як перспективного напрямку педагогічної науки, що досліджує особливості розвитку різних категорій дітей та провідні методи, форми роботи з ними, визначає роль і місце в цьому процесі педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення щодо підготовки вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах (С.П.Власенко, М.М.Дарманський, О.Г.Кучерявий); професійної підготовки майбутніх учителів (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін), зокрема вчителів початкової школи (І.М.Дарманська, О.Г.Мороз, Л.А.Онишук, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич, О.Л.Шквир); практичної підготовки учителів (О.О.Абдуліна, В.В.Краєвський, О.А.Лавріненко, А.П.Петров, В.К.Розов), зокрема вчителів початкової школи (У.Т.Кіреева, В.П.Сморчкова); розвитку творчої особистості вчителя в процесі професійної діяльності (А.Е.Дмітрієв, Н.В.Кічук, С.О.Сисоєва).

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення мети, завдань і змісту навчальної дисципліни „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” для слухачів магістратури зі спеціальності „Початкове навчання”. Головне завдання цієї статті полягає в тому, щоб запропонувати майбутнім учителям необхідні професійні знання та максимально якісно сформувані, розвинути й закріпити нові знання щодо методики роботи з дітьми різних категорій.

Виклад основного матеріалу... У ході вивчення предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” висвітлюються проблеми навчання, виховання і розвитку різних категорій дітей: з особливими потребами, обдарованих, невстигаючих у навчанні, групи ризику; аналізуються причини їх виникнення та визначаються ефективні шляхи подолання; розкриваються особливості сучасних технологій роботи з ними. Звертається увага насамперед на ті проблеми, що не висвітлюються зовсім, або порушуються в курсах загальної та вікової педагогіки, психології, соціальної педагогіки, педагогічній майстерності, методиці виховної роботи, основах дефектології лише побіжно.

Дисципліна професійно орієнтована на оволодіння широким діапазоном форм роботи з різними категоріями дітей в навчально-виховних закладах різного типу; дає змогу студентам простежити й зрозуміти складний процес входження індивіда в соціальний організм та поступове перетворення його на особистість; створює умови для вивчення й аналізу особливостей технологій роботи з ними, а також для творчого підходу до формування свого особистого професійного „Я”.

Метою предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” є дослідження проблем різних категорій дітей, які виховуються в умовах школи, аналіз діяльності держави щодо їх розв'язання; привернення уваги студентів до існуючих труднощів у дітей та визначення ефективних технологій роботи з ними з метою їх подолання. На вивчення предмета виділяється 41 година аудиторних занять, в тому числі: лекцій – 27 годин, практичних занять – 10 годин, семінарських занять – 4 години; самостійна робота студентів – 40 годин.

Цільова спрямованість предмета обумовлює постановку та вирішення наступних *завдань*:

- розкриття основних категорій дітей та суті технологій роботи з ними;
- формування гуманістично орієнтованого професійного світогляду майбутнього педагога, який розуміє потреби та проблеми різних категорій дітей;
- аналіз законодавчого забезпечення прав дітей в Україні відповідно до міжнародних і вітчизняних нормативних документів і визначення реальних можливостей школи, держави щодо забезпечення прав дітей різних категорій;
- створення оптимальних умов для життя кожної дитини, її саморозвитку й самореалізації, формування та збереження у неї почуття власної гідності;

- виявлення відхилень у розвитку дітей, порушень поведінки та причин їх виникнення та ознайомлення з особливостями корекційної роботи з дітьми з особливими потребами;
- вивчення сутності обдарованості, її видів і форм прояву в дітей та опанування методикою виявлення обдарованості в дітей і технологіями роботи з ними;
- розкриття ознак загального та специфічного невстигання учнів, виявлення їх причин і визначення заходів їх подолання та ознайомлення з особливостями технології здійснення попереджувально-корекційної роботи з невстигаючими учнями;
- розкриття причин потрапляння дітей до групи ризику, визначення напрямів профілактичної роботи з ними та розробка технологій роботи з різними проблемними групами дітей, допомога їм у процесах соціальної адаптації, реадаптації та реабілітації;
- аналіз феномена дитячої бездоглядності та безпритульності та розкриття особливостей профілактичної роботи з розв'язання цієї проблеми;
- виявлення причин девіантної поведінки дітей та ознайомлення з технологіями її подолання;
- ознайомлення з досвідом роботи вітчизняних і міжнародних громадських організацій з надання допомоги та підтримки різних категорій дітей.

Нами визначено орієнтовний зміст навчальної дисципліни „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей”.

Тема 1. Вступ до предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” (2 год.)

Мета та завдання предмета, його місце в системі соціальних і педагогічних наук. Загальне поняття про різні категорії дітей та технології роботи з ними.

Тема 2. Нормативно-правове забезпечення розвитку дітей в Україні (4 год.)

Парадигма захисту прав дитини у світі. Поняття про теоретичні основи соціально-правового захисту дитинства, соціально-правові документи та акти. Міжнародні правові документи захисту прав дитини. Правові та державні документи, що регламентують і визначають діяльність педагога.

Тема 3. Діти з особливими потребами та технології роботи з ними (10 год.)

Розумово відсталі діти. Психолого-педагогічна реабілітація дітей з психічними розладами. Основні вимоги до корекційної роботи. Експрес-методика вивчення розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку. Діти із затримкою психічного розвитку. Діагностика затримок психічного розвитку в дітей та особливості корекційно-виховної роботи з ними. Діти з порушенням мовлення. Логопедична допомога дітям в умовах школи. Діти з порушенням емоційного розвитку. Причини виникнення емоційно-психологічних відхилень та їх корекція. Діти з порушенням слуху, зору. Профілактика порушення зору та слуху в дітей у початковій школі. Діти з відхиленнями у поведінці. Особливості виховання дітей, схильних до негативних проявів у поведінці. Значення ранньої профілактики відхилень у поведінці дітей. Соціальна підтримка дітей з особливими потребами.

Тема 4. Обдаровані діти та специфіка роботи з ними (8 год.)

Обдарованість і форми її прояву. Особливості поведінки обдарованої дитини. Проблема ранньої діагностики потенційно обдарованих дітей. Методи виявлення обдарованості. Методики діагностування творчих здібностей. Тест „Словесні тріади”, метод „Піктограма”. Організаційно-педагогічні основи навчання та виховання обдарованих дітей. Класно-урочна форма організації навчання та розвиток дитячої обдарованості. Колективна форма організації навчальної діяльності в роботі з обдарованими дітьми. Особливості організації індивідуальної роботи з обдарованими дітьми. Міні-конкурси. Експрес-дослідження. Навчальні турніри.

Тема 5. Технології роботи з невстигаючими у навчанні учнями (5 год.)

Невстигання учнів у навчанні. Діагностика шкільного невстигання та стратегії його корекції. Технологія здійснення попереджувально-корекційної роботи з невстигаючими учнями.

Тема 6. Діти групи ризику та напрями профілактичної та корекційної роботи з ними (12 год.)

Типологізація дітей за групами ризику. Робота з дітьми з фізичними вадами. Діти з неповних та малозабезпечених родин. Підтримка дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування. Діти, які страждають на алкоголізм, токсикоманію, наркоманію. Види групової психо-корекційної роботи з ними. Загальна характеристика бездоглядності та безпритульності дітей. Визначення понять: „діти вулиці”, безпритульні, бездоглядні. Дитяча злочинність як наслідок бездоглядності та безпритульності дітей. Типологія дітей девіантної поведінки. Діти із суїцидальними тенденціями. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки у дітей. Технології подолання девіантної поведінки дитини. Досвід роботи

вітчизняних і міжнародних громадських організацій з надання допомоги та підтримки бездоглядним і безпритульним дітям.

Висновки... Вивчення предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” дає можливість студентам творчо підійти до формування свого професійного „я”, усвідомити, що технології роботи з різними категоріями дітей мають бути науково обґрунтованими, законодавчо закріпленними, методично розробленими, здатними до постійного творчого вдосконалення з урахуванням перспектив розвитку суспільства. Майбутні учителі глибше зможуть усвідомити значення своєї власної діяльності, спрямованої на захист інтересів дітей; краще зрозуміти вікові особливості дітей і специфіку їх реакцій на ті чи інші дії дорослих; відповідальніше ставитися до вивчення законодавчої літератури, через усвідомлення потреби правильно поводитися з опорою на законодавчі статті при необхідності захищати права дитини. Проте подальшого дослідження потребують такі аспекти цієї проблеми, як визначення переліку знань, умінь і навичок майбутніх учителів у процесі вивчення навчальної дисципліни „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей”; визначення змісту практичних і семінарських занять, а також завдань для самостійної роботи студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей. Навчальна програма для вищих навчальних IV рівня акредитації / Укладач Казакова Н.В. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2005. – 10 с.
2. Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей. Робоча програма та практичні рекомендації щодо її реалізації / Укладач Казакова Н.В. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2005. – 28 с.

Анотація
Н.В.Казакова

Проблема подготовки будущих учителей к работе с разными категориями детей

В статье на основе анализа учебно-методической литературы и собственного опыта работы рассматривается актуальная проблема подготовки будущих учителей к работе с разными категориями детей, к защите их прав в государстве, которое находится на стыке столетий в условиях реформирования с целью утверждения морально-духовных ценностей личности. Определены цель, задания и содержание предмета „Теория и технологии работы с разными категориями детей” для слушателей магистратуры специальности 8.010102 „Начальное обучение” Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии и обусловлена необходимость изучения учебной дисциплины у высших педагогических учебных заведениях I-IV уровней аккредитации.

Ключевые слова: морально-духовные ценности, дети с особенными нуждами, одаренные дети, неуспевающие в обучении, группы риска.

Summary
N.V.Kazakova

The problem of preparation of the future teachers for the work with different categories of children

This article deals with the actual problem of preparation of the future teachers for the work with different categories of children for the protection of their rights in the society, which is situated on the cross of centuries in the conditions of reformation with the aim of moral and spiritual personal values confirmation. Everything is based on the teaching systematic literature and personal teaching experience. The aim, tasks and contents of the subject “Theory and technologies of work with different categories of children” for the Master’s degree students for specialty 8.010102 “Primary coloration” of Khmelnitsky humanitarian-pedagogical academy have been defined.

The necessity of studying of the educational discipline at Higher pedagogical institutions of I-IV colucafional levels have been limited.

Key words: moral- spiritual values, children with special needs, talented children, lagged behind children, groups of risk.

Дата надходження статті до редакції

„27” лютого 2007р.

УДК 371.13:37.013.42 (045)

І.М.КОВЧИНА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Київ)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ „ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ”)

У даній статті розкрито суть соціально-правової діяльності майбутнього соціального педагога та особливості підготовки студентів до її проведення. Виявлено два основних підходи до структурування соціально-педагогічної діяльності, роль поетапного формування знань у студентів для успішної соціально-правової діяльності в майбутньому.

Ключові слова: соціальний педагог, соціально-правова діяльність, планування педагогічної діяльності, поетапне формування знань.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Підготувати майбутнього соціального педагога до соціально-правової діяльності можливо тільки за умови його включення у практичну діяльність.

Функції педагогіки обумовлені її предметом та поділяються на теоретичну і технологічну. Теоретична має три рівні: описовий або пояснювальний – вивчення педагогічного досвіду; діагностичний – виявлення умов та причин успішності соціально-педагогічної діяльності; прогностичний – експериментальні дослідження (розкриття сутності явищ, розробка наукових підстав тощо) та побудова на їх базисі моделей, що випереджають існуючу практику. Рівні технологічної функції наступні: проєктивний: розробка програм та навчально-методичних матеріалів, які складають нормативний план соціально-педагогічної практики; реформування – впровадження досягнень педагогічної науки у практику; рефлексивний або корекційний – оцінка впливу результатів наукових досліджень на педагогічну практику. Таким чином, цей рівень має також важливе значення для розвитку теорії та практики соціально-педагогічної сфери діяльності [4, 9].

На наш погляд, принципових відмінностей у структурі підготовки соціальних педагогів до соціально-правової діяльності, у порівнянні із традиційною, немає. Лише у сучасних умовах, враховуючи новизну професії соціального педагога та її спеціалізацію „соціально-правовий захист”, підвищується та посилюється її стандартизація, оптимізується здійснення тих або інших компонентів професійної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Аналіз структури педагогічної діяльності як складної динамічної системи був проведений у роботах В.І.Бондаря, В.І.Беляєва, В.І.Гінециньського, С.Б.Єлканова, А.Й.Капської, Н.В.Кузьміної, І.П.Підласого, В.А.Сластьоніна, О.Г.Мороза, Л.П.Вовк, Я.Бурлаки. Її психологічні основи досліджувались П.Я.Гальперінім, Л.В.Долинською, О.В.Скрипченко, І.Є.Булах, Ю.О.Приходько, Н.Ф.Тализіною та іншими.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття сутності та шляхів підвищення підготовки майбутніх соціальних педагогів до проведення соціально-правової діяльності.

Виклад основного матеріалу... Аналізуючи праці, присвячені структуруванню соціально-педагогічної діяльності, ми змогли виявити два основних підходи до вирішення даної проблеми.

По-перше, компоненти соціально-правової діяльності потрібно виділяти на основі вимог, що висуваються до умінь соціального педагога та видів його педагогічної діяльності взагалі, у які він повинен бути залучений в умовах професійної підготовки у педагогічному університеті. Це – традиційно-конструктивний, гностичний, організаційний та комунікативний компоненти. На наш погляд, до них повинен бути долучений і проєктний компонент, який завершить систему професійної підготовки. Ми розглядаємо структуру професійної підготовки студентів педагогічного університету до соціально-правової діяльності у єдності її теоретичного та практичного компонентів (Ю.Г.Гребенюк, А.Й.Капська, Н.Г.Ничкало, О.Л.Шевнюк та інші). У структурі теоретичної діяльності вони виділяють аналітичний, інформаційно-орієнтаційний та моделюючий компоненти, а у структурі практичної – контрольньо-оціночний, трансляційний та мобілізаційний компоненти.

В основу другого підходу покладено поетапність здійснення професійної підготовки (за Гребенюком Ю.Г.).

Модернізація та уточнення структури, запропонованої вищезазначеними ученими, дозволяють виявити основні компоненти педагогічної діяльності соціального педагога, що спрямовані на формування соціально-правових знань студентів (рис. 1).

Отже, структура підготовки студентів до соціально-правової діяльності складається із трьох блоків:

- 1) підготовчого;
- 2) особистісно-діяльнісного;
- 3) контрольньо-корекційного.

Структура підготовчого блоку включає у себе чотири компоненти, які відповідають наступним видам педагогічної діяльності: цілепокладанню, діагностуванню, аналітичному виду та проєктно-технологічному. На початковому етапі підготовки до викладання курсу „Основи соціально-правового захисту особистості” викладач аналізує цілі та завдання, сформульовані у навчальній програмі з даної дисципліни та виявляє вимоги, що висуваються до рівня соціально-правових знань студентів, на підставі яких формулює цілі конкретного заняття. Основна мета викладача в аудиторії – створення сприятливих умов для досягнення визначених цілей навчальної діяльності, які повинні співпадати, тобто цілі викладача адекватні цілям навчального змісту, а ці цілі повинні відповідати цілям студента, що має суттєвий вплив як на навчальну діяльність студентів, так і на її результати.

Процес навчання студентів повинен повністю відповідати функціям викладача в навчальному процесі. За діяльнісною теорією П.Я.Гальперіна [1, 90] необхідно сформувати цілі навчання, у тому числі – одночасно – формуються позитивні мотиви навчання студентів та

вивчаються їх індивідуальні особливості; пізніше – добирається й подається зміст, який адекватний цілям навчання; демонструються окремі види соціально-правової діяльності, що спираються на зміст матеріалу, який подається студентам. В результаті викладач повинен визначити, наскільки студент успішно засвоює подані знання: через запропоновані завдання, через сукупність системи навчальних завдань, тобто іде обов'язковий контроль за ходом діяльності кожного студента відносно виконання навчального завдання, фіксуються відомості, отримані за допомогою контролю, надалі вони опрацьовуються, розробляються та реалізуються коригуючі впливи [3; 5].

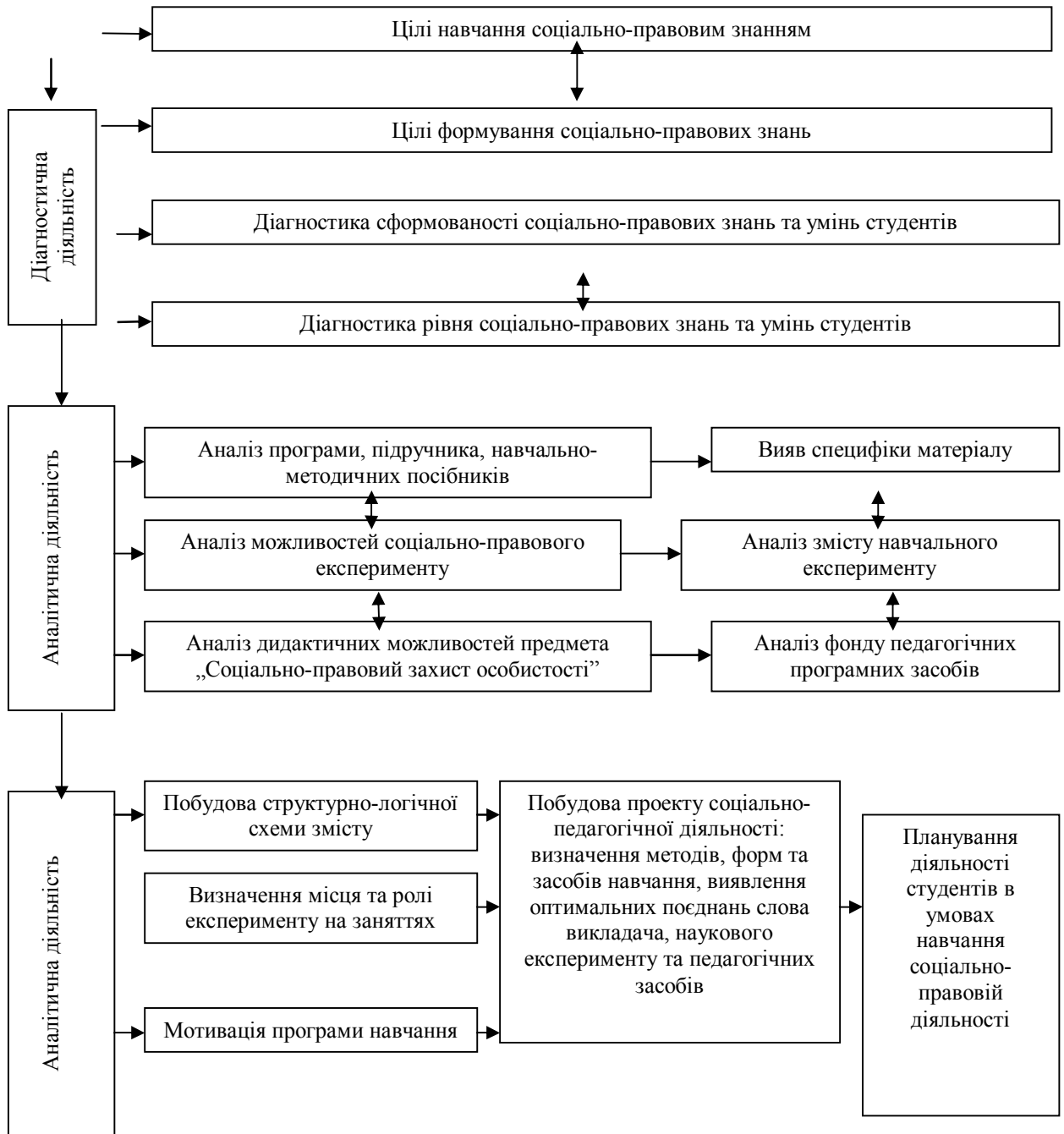


Рис.1. Підготовчий блок педагогічної діяльності викладача

У сучасних умовах, що швидко змінюються, удосконалюється педагогічна діяльність, нормативно-правова база, освіта взагалі, перед викладачем ставиться інтегрована педагогічна мета, яка поєднує у собі завдання формування соціально-правових знань, умінь та навиків і навчання загальновідомих знань у процесі набуття спеціальних знань студентами.

Ефективність процесу навчання у значній мірі залежить від психологічної підготовленості студентів до навчально-пізнавальної діяльності взагалі. В таких умовах викладачеві потрібно передбачити, по-перше, усвідомлення студентом мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність; фізіологічну та психологічну готовність до навчання, належний рівень розвитку [6, 87-88]. Тому аналіз вихідного стану навчальної діяльності студентів необхідно розпочинати з виявлення відповідності психічного розвитку студентів тим цілям, які поставлені на даному етапі навчання або в процесі вивчення конкретного предмета. Отже, починати викладати предмет бажано з проведення в студентському колективі психологічного моніторингу, за результатами якого будуть виявлені індивідуальні особливості кожного студента. Така робота повинна бути проведена у досить короткий проміжок часу. Сьогодні для якісного вирішення даного завдання викладач має можливість використовувати як традиційні методи дослідження, так і спеціально розроблені програмні засоби, наприклад: анкетування та опитування доцільно провести в позааудиторний час через відповідні елементи Web-сторінки навчального курсу.

Ефективність педагогічної діяльності залежить від того, наскільки повно при її плануванні та реалізації були враховані індивідуальні особливості студентів. Тому плануванню педагогічної діяльності на майбутньому занятті повинен передувати процес педагогічної діагностики. При цьому особливу увагу потрібно звернути на рівень предметної (правознавчої, історичної, суспільствознавчої) та соціально-економічної підготовки, загальногуманітарних знань та умінь студентів. Низький рівень сформованості у студентів хоча б одного із вказаних компонентів (або предметного, або гуманітарного) не дає можливості реалізувати весь дидактичний потенціал засобів соціально-правових знань. Саме тому потрібно встановити наявність у студентів тих конкретних знань та пізнавальних дій, які потрібні для формування відповідного виду навчально-пізнавальної діяльності. Це надає можливість визначити „провали” та окреслити теми найближчого розвитку та актуалізувати „забуті” шкільні знання, а також сформувати відповідні міні-групи студентів для подальшої організації їх ефективної навчально-пізнавальної діяльності.

Доцільно на першій парі проводити міні-моніторинг із виявлення знань у студентів щодо соціально-правової діяльності. Зокрема, ми нагадуємо їм про шкільний курс „Правознавство” (9 клас), опитуємо, хто і що пам’ятає із предмета. Наприклад, студентам дається перелік питань: що таке право, що таке захист, який основний Закон України, хто захищає права особистості, хто затверджує закони, які права Ви знаєте. Таке опитування було проведено нами на педагогічному та соціально-гуманітарному факультетах Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та факультеті соціальної роботи Херсонського педагогічного університету зі спеціальності „соціальний педагог”, на педагогічному факультеті НПУ – „учитель початкових класів”. Для порівняння ми провели таке ж анкетування серед студентів спеціальності „правознавство”. Нашими респондентами були 52 соціальні педагоги першого курсу НПУ, 48 соціальних педагогів ХПУ, 62 „правознавці” – першокурсники, 78 – майбутніх вчителів початкових класів – студентів першого курсу. Виявлені нами дані ми звели у таблицю 1:

Таблиця 1

**Рейтинг знань студентів-першокурсників із основ соціально-правової діяльності
(у відсотках)**

Запитання	НПУ, соціальні педагоги	НПУ, вчителі початкових класів	НПУ, правознавці	ХПУ, соціальні педагоги
Що таке право	1	1	100	1
Що таке захист	12	11	100	10
Який основний закон України	57	24	100	53
Хто захищає права особистості	81	83	100	76
Хто затверджує Закони	5	1	100	4
Про що стверджує стаття 1 Конституції України	0,5	0	49	0,1

Отже, виявлені нами знання із курсу „Правознавство” не відповідають вимогам до вступників. Тому ми використовуємо на першій же лекційній парі гру „Згадай Конституцію”. У формі кросворду студентам подається стаття 1 або 23, які легко запам’ятовуються, і потім соціальні педагоги їх застосовують у своїй практичній діяльності:

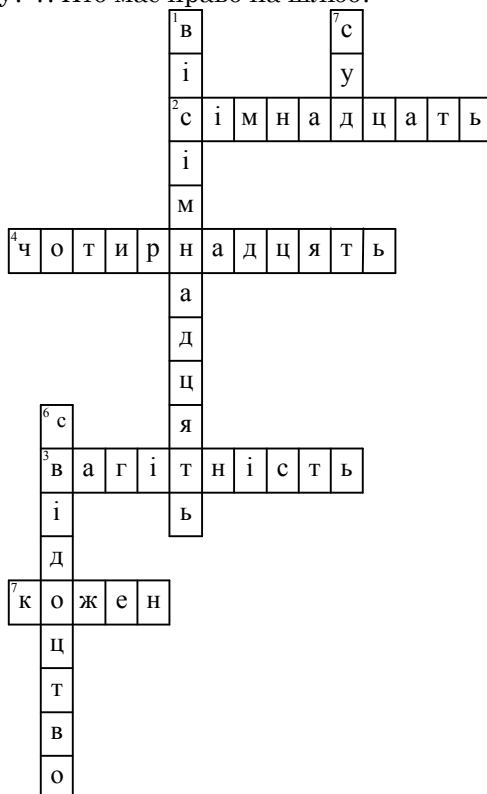
Ст. 23 Сімейного Кодексу України проголошує: „1. Право на шлюб мають особи, які досягли шлюбного віку. 2. За заявою особи, яка досягла чотирнадцяти років, за рішенням суду їй може бути надано право на шлюб, якщо буде встановлено, що це відповідає її інтересам”.

По вертикалі:

1. З якого віку мають право на шлюб хлопці? 5. Хто вирішує, чи можуть неповнолітні одружитися? 6. Який документ отримують після шлюбу?

По горизонталі:

2. З якого віку мають право на шлюб дівчата? 3. За яких обставин дівчина має право одружитися, якщо буде встановлено, що це відповідає її інтересам? 4. З якого віку дівчина може одружитися за рішенням суду? 7. Хто має право на шлюб?



Активізуючи таким чином знання студентів, ми одночасно зацікавлюємо їх даним предметом, показуємо переваги навчання у педагогічному університеті, підкреслюємо, що вони, перш за все, будуть виконувати найблагороднішу місію – захищати права дітей та молоді і навчати їх обов’язкам жити у суспільстві в злагоді.

У процесі проведення педагогічного моніторингу може виникнути одна із наступних двох ситуацій. Перша – студент володіє всіма необхідними знаннями та уміннями, у цьому випадку під час його подальшого навчання необхідно передбачити формування тільки нових знань та умінь, які визначені відповідними навчальними планами. Але, як правило, той студент, який володіє достатніми знаннями, є виключенням із правил, і йому потрібен окремий план навчання. Навіть ті, хто вступали на юридичні спеціальності, але не були зараховані, і вступили до нас, як ми виявили, все одно не мають достатніх знань для здійснення соціально-правової діяльності. Наприклад, студент Іван З. вступав на юридичний факультет і вважав, що він знає законодавчу базу, але при більш детальному розпитуванні ми виявили, що він не звертає увагу на деталі нормотворчого процесу (Іван запевняв, що за Конституцією освіта повинна бути „обов’язкова загальна середня”, тому був впевнений, що викладач при вступному іспиті на юридичний факультет Одеської юридичної академії спеціально „завалив” його. Ми вияснили, що він забував одне слово із статті, – що загальна середня освіта повинна бути, насамперед, безкоштовна).

Друга можлива ситуація – у студента може бути сформована лише частина базових знань та умінь (або сформовані всі необхідні знання та уміння, однак не з тими показниками, які

потрібні для засвоєння нових знань та умінь), про що йшла мова вище. За даних обставин викладач повинен передбачати спочатку формування відсутніх складових системи базових знань та умінь, а лише потім – нових, передбачених метою навчання.

Оволодіння соціально-правовою діяльністю на вищому рівні за умов відсутності базових знань (особливо з правознавства) не дозволяє студенту за відведений на занятті час вирішити поставлені навчальні завдання. Негативний результат спостерігається і в тому випадку, коли студент гарно володіє базовими (правознавчими) знаннями, але має низький рівень гуманітарних знань. Тому йому пропонується вивчити тему за допомогою педагогічних стандартних засобів. У цьому випадку використання таких стандартів не допомагає, а навіть перешкоджає вивченню соціально-правового матеріалу, про що мова піде у наступних параграфах.

Проаналізувавши всі складники навчального процесу, ми дійшли висновку, що тільки за умови поетапного формування знань можливе навчання студентів педагогічного університету соціально-правовому захисту для здійснення його у своїй майбутній соціально-правовій діяльності.

В основу поетапного формування знань ми поклали положення про те, що знання – розумові дії, які формуються у процесі зовнішньої діяльності людини, до якої відноситься і навчання; тобто зовнішня діяльність є результатом розуміння психічної діяльності.

Після цілепокладання, визначення системи завдань та проведення педагогічної діагностики викладачем повинна бути проведена всебічна аналітична діяльність. Предметом аналізу виступають програма з предмета, освітній стандарт, зміст стабільного та альтернативного підручника, навчальних посібників, методичних рекомендацій, дидактичних можливостей наукового експерименту та засобів нових інформаційних технологій.

У ході аналітичної діяльності викладачеві необхідно виявити особливості змісту навчального матеріалу, що пропонується студентам для засвоєння на занятті. Після цього потрібно вяснити, яку частину відібраного змісту доцільно вивчити емпіричним шляхом, тобто за допомогою загальнонаукового експерименту, а яку – з використанням технологій соціально-правових засобів. З цією метою потрібно проаналізувати зміст навчально-наукового експерименту, передбаченого навчальною програмою (демонстраційний експеримент, семінарські заняття та практична робота), а також арсенал традиційних педагогічних засобів, який має викладач у своєму розпорядженні.

Результати аналітичної діяльності слугують змістовною основою для проектної діяльності викладача. Об'єктами педагогічного проектування та технологічної діяльності є зміст підручника, засоби навчання, у тому числі і педагогічні програмні засоби, діяльність викладача та діяльність студентів на занятті.

Для виявлення послідовності викладання змісту навчального матеріалу викладачеві необхідно побудувати його структурно-логічну схему, у якій повинні знайти відтворення основні навчальні елементи та взаємозв'язок між ними. В умовах сучасного педагогічного процесу особлива роль належить проектуванню та знаходженню конструктивних рішень задіяними педагогічними засобами у соціально-правовій діяльності, технологій їх використання у навчанні та технологій їх застосування соціальними педагогами у своїй майбутній професійній діяльності.

Підсумком проектної діяльності викладача є складання плану навчального заняття. У плані необхідно відобразити тему, педагогічну мету та завдання, методи, форми та засоби реалізації змісту навчання. В умовах використання технічних засобів навчання потрібно визначити, яка частина змісту навчального матеріалу може бути вивчена за їх допомогою, які види діяльності студентів при цьому будуть переважати, і яка роль викладача на такому комбінованому занятті.

На основі складеного проекту викладач організує взаємодію із студентами, тобто педагогічна діяльність вступає в свою наступну фазу – особистісно діяльну. Її особливість в умовах викладання курсу полягає в тому, що взаємодія типу „студент-викладач”, „студент-студент” та „студент-навчальна інформація” опосередкована додатковим навчальним матеріалом, що безпосередньо стосується теми заняття (наприклад, документальним фільмом або Кодексом Законів України).

Висновки... Моделюючи різноманітну тематику заздалегідь, впроваджуючи її на заняттях із дисципліни „Основи соціально-правового захисту особистості”, викладач може домогтися більш ґрунтовного засвоєння знань з їхньої майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом „Университет”, 1999. – 322 с.

2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СРСР. – Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1959. – С. 441-469.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во университета, 1988. – 255 с.
4. История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): Учебник / Под ред. В.И.Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 543 с.

Аннотація

И.М.Ковчина

Подготовка студентов к будущей социально-правовой деятельности (на примере курса „Основы социально-правовой защиты личности”)

В данной статье раскрыта суть социально-правовой деятельности будущего социального педагога и подготовка студентов к её проведению. Выявлено два основных подхода к структурированию социально-педагогической деятельности, роль поэтапного формирования знаний у студентов для успешной социально-правовой деятельности в будущем.

Ключевые слова: *социальный педагог, социально-правовая деятельность, планирование педагогической деятельности, поэтапное формирование знаний.*

Summary

I.M.Kovchyna

The students' training to the future social-legal activity (on the example of the course „Bases of the social-legal defense of a personality”)

The essence of the social-legal activity of the future social teacher and preparation of students to its conducting is revealed in the article. Two main approaches to the structuring of the social-pedagogical activity, the role of stage formation are determined.

Key words: *social teacher, social-pedagogical activity, planning of the pedagogical activity, stage formation of knowledge.*

Дата надходження статті до редакції

„15” грудня 2006р.

УДК 37.033 (045)

С.М.КОЛЕСНИКОВА,

старший викладач кафедри

фізичної культури та валеології ХГПА

(м.Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

У даній статті окреслено проблеми сучасної природничої освіти у вищій школі, що готує майбутніх вчителів початкових класів; обґрунтовано системний підхід до вивчення комплексу природничих наук у світлі сучасних досягнень у царині наук про природу.

Ключові слова: *цілісність, системність, актуальність, ефективність, професійна компетентність, цивілізаційна компетентність.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ще вчора ми вважали, що головним компонентом могутності держави є наявність природних ресурсів (нафта, газ, кам'яне вугілля, золото, алмази тощо). Нині багато дослідників як у політичній, так і в освітній галузях, вказують, що новим інструментом зростання продуктивності сил окремої популяції людей (тобто певної держави) і, як наслідок, її стійкості, є знання.

Загальноновизнано, що роль освіти у процесі розвитку інформаційного суспільства неухильно зростає. Тепер однією з головних складових могутності держави вважається інтелектуальна власність національного соціуму.

Радикальні зміни у поглядах на природу всередині ХХ століття в умовах науково-технічного прогресу і, безперечно, продовження цього процесу в ХХІ столітті в умовах бурхливого переходу інтелектуальних цінностей від біологічного до технічного (віртуального комп'ютерного середовища) способу зберігання і поширення інформації, створили нові напрями дослідження об'єктивних закономірностей, обумовили необхідність по-новому розглянути проблеми взаємодії суспільства і природи, і, як наслідок, створили нові методики пізнання реального світу. Найістотнішим досягненням у цьому напрямі, на нашу думку, є використання у все більшій кількості прикладних досліджень системного підходу до відображень дійсності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Даній проблемі в різні часи приділяли увагу багато науковців, зокрема: Г.М.Аквілева, М.В.Багров, Н.М.Бібік, О.А.Біда, Н.М.Буринська, А.С.Волокова, К.Д.Гончарова, Н.С.Коваль, Г.В.Ковальчук, Л.І.Крулик, В.П.Корнеєв, Л.К.Нарочна, В.В.Обозний, Е.О.Постникова, Г.Є.Рудзитис, А.Й.Сиротенко, О.Я.Скуралович, Г.Ф.Суворова, Ф.Г.Фельдман, Л.А.Цветков, О.Г.Ярошенко.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті – розглянути коло проблем, пов'язаних із змінами у підходах до вузівської природничої підготовки на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу... Нині у науці досить розповсюдженою є гіпотеза про те, що у природі та суспільстві все існує у формі систем, тобто обмежених, внутрішньосуперечливих єдностей тіл або їх компонентів. Завдяки своїй системності світ не тільки доступний пізнанню, але й досить нестабільний і багатошаровий.

На кожному етапі розвитку людства відкривається новий шар дійсності, який показує рівні якісно різних і взаємопов'язаних систем, полісистемність реального світу.

На відміну від давно застосовуваного в науці поняття „системи” як множини пов'язаних між собою компонентів тієї чи іншої природи (речей, явищ, процесів, властивостей, зв'язків і відношень, стадій і етапів розвитку об'єкта тощо), сучасний системний підхід вказує на те, що існує взаємозв'язок між системами у тій мірі, в якій можна вважати кожен систему частиною цілого, тобто групи систем, що є ієрархічно пов'язаними у множині, характеризуються специфічною єдністю.

Оскільки у Всесвіті все міцно пов'язане між собою, то закони його існування й розвитку також існують не ізольовано один від одного, а утворюють певну цілісність. Вона є найважливішою якістю органічної системи, що характерна людині як живій істоті, як такій, що втілює в собі природну геологічну та соціальну сфери Всесвіту. Цілісність завжди вважалась провідним законом розвитку Всесвіту [9, 40]. Павло Флоренський в одному з листів до Вернадського писав, що людина і світ можуть вважатися як такими, що відображають один одного... Людина є сумою Світу, скороченим його конспектом, світ є розкриттям людини, її проекцією.

Людство – популяційна система, обмежена і детермінована доступними природними ресурсами і умовами життя, соціально-економічними та генетичними механізмами. Будь-яка зміна в цих механізмах призводить до необхідності додаткової адаптації, а отже, – до великих економічних витрат, інакше виникатимуть збитки, що можуть вийти за межі допустимих.

Для того, щоб цього не сталося, тому що це загрожує існуванню не тільки системі людської популяції, але й інших космічних систем, підсистемою яких є людство, – на сучасному етапі становлення і розвитку науки зростає роль природничої освіти, і як її складової, природничої підготовки студентів вищих навчальних закладів різних профілів. Але, на наш погляд, особливо важливою в наш час стає підготовка вчителя – носія базових для дитини знань, тобто – вчителя початкової ланки освіти.

Якщо розглядати природничу підготовку вчителя початкових класів як систему, то треба внести корективи у перелік існуючих предметів природничого циклу і ввести в нього інформацію про комплекс нанонаук, які формуються в освітньому просторі України. Мета нанонаук – свідоме використання у виробничій, соціальній, інтелектуальній тощо сферах законів і явищ квантового світу (звідси і назва: нанометр – одна мільярдна метра). На базі нанонаук вже почали створювати матеріали, вироби, розробляти технології створення таких матеріалів, властивості яких є незвичайні настільки, що їх неможливо зрозуміти на базі класичних хімії, фізики, біології та всіх інших природничих наук, тобто – це ціла нанореволюція, яка потребує підготовки студентів до сприймання нових підходів у сфері природничих наук. Є спроби впровадження нового предмета „Природознавство XXI століття” в освітній простір України. Цей предмет акумулює останні відкриття і досягнення групи наук про природу і людину: нанонаук, найновіших розділів астрофізики та інших фізичних наук, нелінійної хімії, геофізики та геохімії, етології, нейро- та молекулярної біології, генетики, теорії інформації, еволюції тощо [4, 19]. Варто відзначити, що нові підходи до викладання природничих наук вже застосовуються на фізичному та радіофізичному факультетах Національного університету імені Т.Г.Шевченка.

Є необхідність хоча б в оглядовому варіанті внести дану інформацію у відповідні дисципліни, що складають основу природничої підготовки майбутнього вчителя, адже неможливо навчити велику масу дітей, якщо певна інформація не доступна вчителю.

На часі розробка системного підходу до вдосконалення вузівських програм на базі нових досягнень у царині природничих наук.

Ще одна лінія розвитку системи природничих наук пов'язана з появою нових наук ХХ століття – біоетики та валеології. Історична необхідність покликала їх до життя, а призначення

даних наук – надання людству можливості уникнення долі сумновідомих динозаврів. Якщо біоетика направлена на дослідження середовища існування людини, то валеологія спрямовує свої зусилля всередину людини, на вивчення феномена людини та розвитку механізмів здоров'я кожного індивідуума. Як біоетика, так і валеологія розглядають людину як системну цілісність, а не як конгломерат органів та їх систем. Цікавий приклад: із усіх наук про людину лише валеологія розглядає її як єдину систему трьох ієрархічних рівнів: фізичного, психічного і духовного. Саме об'єднання цих рівнів призводить до живої, динамічної, самовідтворюваної єдності тіла, душі та розуму. Очевидно, що для підтримання здоров'я треба приділяти увагу основі, яка забезпечує існування цієї єдності. Ця основа – духовно-практична, ціннісна свідомість людини.

В минулому, коли панувала етика егоцентризму, здоров'я було самоцінністю. Тут людство стикалося з хибним одностороннім підходом абсолютизації культу тіла на протигагу духовній самоорганізації особистості. Установка, що виходить із переваги вітаїстичного над творчим, духовним началом у людини, заводить індивіда у глухий кут. Сучасна валеофілософія, що розглядає здоров'я як одну з ключових життєвих цінностей, долає вузькі рамки егоцентризму, адже пропонує принципово інший підхід: здоров'я як самоцінність і духовність не протистоять одне одному, а формують органічну єдність.

Є потреба вдосконалення програм з валеологічної підготовки (предмети „Валеологія” та „Основи здоров'я” у початковій школі) у вузах в контексті сучасного підходу до валеологічної освіти з позицій валеофілософії.

Біоетика – це етика життя. Для неї властиве, насамперед, усвідомлення самоцінності життя, моральне його освячення як фундаментальної цінності. Її зусилля переважно спрямовано від людини на довколишній світ з метою збереження життя. Саме через це до інтересів біоетики належать такі моральні проблеми як евтаназія, трансплантація органів, штучне запліднення, біомедичні дослідження.

Але біоетика не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з існуванням живого на нашій планеті, тому в літературі все частіше з'являється термін „екологічна етика”, що є значно ширшим і охоплює сферу як живої, так і неживої природи планети. Термін „екологічна етика” з'явився порівняно недавно, завдячуючи, зокрема, працям відомого американського еколога О.Леопольда: „етика Землі просто розширює межі співтовариства, залучає до нього ґрунти, води, рослини і тварин, що усі разом і об'єднуються словом „Земля”[1, 14].

Але, на жаль, багато хто з природодослідників просто механічно переносить етичний лексикон в екологію, вважаючи, що створено нову філософську концепцію егоцентризму. Такою, зокрема, є думка директора Київського еколого-культурного центру В.Борейка, який, в свою чергу, наполягає на поєднанні біо- та екоетики у філософську концепцію екобіоцентризму, яку він відстоює. В межах статті неможливо розглянути це питання докладніше, але треба зважати на те, що це питання не є тільки теоретичними твердженнями „академічних мужів”. Воно має велике значення в проблемі виховання, зокрема екологічного, на всіх рівнях, адже давно відомо, що людина пізнає світ природи зі стосунків емоційно-почуттєвих на початку, і тільки згодом піднімається до рівня свідомих понятійних форм.

На жаль, дані ідеї знаходять мало місця в навчальних планах і програмах сучасних вузів I-III рівнів акредитації, що позначається на рівні природничої підготовки майбутніх вчителів. Адже цілісний підхід до розуміння всіх процесів, що відбуваються у Всесвіті і людині як його проєкції, не є здобутком тих, хто має вчити і виховувати підрастаюче покоління. Натомість спостерігається перевантаження вузівських програм другорядною інформацією, яка давно морально застаріла; мало застосовується міжпредметних зв'язків та елементів інтеграції в процесі підготовки вчителів початкової школи. З іншого боку, не на користь якості знань студентів спостерігається насичення деяких предметів спеціальною термінологією і надто глибокими науковими викладками. Також слід зауважити, що, на думку деяких вчених, існує проблема із визначенням деяких природничих наук як таких. Це стосується, зокрема, предмета „Загальна біологія”, який не має свого визначення як науки в жодній спеціальній енциклопедії. Дослідження Ніни Дегтярьової загальнобіологічної підготовки студентів у педагогічному вузі показало нагальну потребу аналізу та уточнення поняттєво-категоріального апарату, що має полегшити засвоєння даного предмета на більш високому рівні.

В останні роки в науковій літературі все більше з'являється публікацій про підвищення якості професійної освіти.

З огляду на це, поширюється переконання, що вузівська спеціалізація недосконала, що потрібна фундаменталізація освіти. Виходити потрібно з того, щоб готувати молодь до „універсальної” діяльності, яка заповнила мінливий практичний світ. Прихильники такої точки зору підкреслюють, що в Європі, у США, Канаді, вже складається така система, при якій

середня школа все більше орієнтована на фундаменталізацію; традиційна природничо-наукова освіта набуває глобалістичнішого відтінку, причому, водночас зростає роль гуманітарних дисциплін.

У ХХІ столітті нікого не здивуєш вищою освітою; у багатьох країнах вона є доступною практично кожному, здатному вчитися. У США більше половини випускників шкіл йдуть у вищі навчальні заклади. У Франції взагалі немає вступних іспитів у вищі навчальні заклади, а кількість студентів за останні 30 років збільшилася більш ніж у шість разів. Стаття витрат на освіту сьогодні найбільша в бюджетах розвинених країн. Освіта розуміється як стратегічно важлива сфера людського життя.

Якщо подивитися на вищу освіту в Україні, то стає зрозумілим, що обсяг фінансування є не достатнім. Але проблема, скоріше всього, полягає не в цьому. Мало уваги приділяється впровадженню нових наукових досліджень в галузі всіх наук, зокрема і природничих, в практику роботи вузів.

Факторами забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх вчителів початкових класів будемо називати основні внутрішні та зовнішні причини, які зумовлюють певний рівень навчальних досягнень з основ спеціальних дисциплін. Якість знань піддається корекції або компенсації в межах навчального процесу і залежить, як від змісту навчального матеріалу, так і від способів його засвоєння.

Висновки... Сучасна природнича освіта, як і освіта взагалі, потребує серйозної корекції в змісті. Необхідно вводити в навчальний матеріал інформацію про нові досягнення в галузі групи природничих наук з урахуванням тих змін, які відбулися в процесі формування інформаційного суспільства. З цією метою необхідно корегувати навчальні плани і програми вузів, які готують вчителя, зокрема, – вчителя початкових класів. Потрібно зважати на те, що кількість предметів не повинна бути надто великою. Від цього втрачається системний підхід і навчальний матеріал не сприймається цілісно, а це негативно впливає на загальну природничу підготовку студентів. Є потреба в нових умовах переглянути спадщину видатних фундаторів української науки, зокрема, спадщину В.І.Вернадського, який багато уваги приділяв розвитку концепції ноосфери (сфери розуму, який буде осмислювати і перетворювати Всесвіт відповідно до його законів).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Борейко В. Екобіоцентризм як основа екологічної етики // Науковий світ – 2005. – №10. – С.14-15.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Интер-Диалект, – 1997. – 697 с.
3. Зязюн І.А. Концептуальні засади теоретичної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти – 2000. – №1. – С.12-13.
4. Корсак К., Косенко О. Нова небезпека – „гуманітаризована” фізика для учнів і студентів // Науковий світ. – 2005. – №10. – С. 18-19.
5. Лазарев Ф. Філософія здоров'я в сучасному світі // Науковий світ – 2005. – №7. – С.19.
6. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости. – Саранск: изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 84 с.
7. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми реформування професійно-технічної освіти // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С.105-114.
8. Павленко В.В. Формування професійних переконань у студентів педагогічних вузів. – К.: 1996. – 143 с.
9. Яркіна Т.Ф. Проблема духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи // Педагогіка. – 1996. – №2. – С.40-42.

Анотація

Проблема естествознавательной подготовки будущих учителей в современных условиях

В данной статье очертаны проблемы современного естествознавательного образования в высшей школе, которая готовит будущих учителей начальных классов; обоснован системный подход к изучению комплекса естествознавательных наук в свете современных достижений в области наук о природе.

Ключевые слова: целостность, системность, актуальность, эффективность, профессиональная компетентность, цивилизационная компетентность.

Summary

S.M.Kolesnikova

The problem of natural preparation of the future teachers under the modern conditions

The problems of modern natural education at higher school which prepares future primary teachers are described in the article; the system approach to the study of complex of natural sciences in the light of modern achievements in the sphere of natural sciences is grounded.

Key words: integriry, system, topicality, effectiveness, professional competence, competence of civilization.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ

В статті розглянуто проблему виконання самостійної роботи студентами у процесі впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань, розкрито діяльність педагога в умовах кредитно-модульної системи та визначено форми, методи самостійної роботи, вимоги до процесу самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, кредитно-модульна система, особистісні якості, саморегуляція, самоуправління, самооцінка.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Завершення ХХ століття означилося відвертим обґрунтуванням і визначенням чинною відкритої гуманістичної парадигми освіти. В українському освітньому просторі її репрезентовано особистісно орієнтованим підходом. Наявність у теорії й практиці чималої кількості різноаспектних концепцій навчання студентів у сучасному вузі засвідчує якісно новий етап у розвитку педагогіки професійної підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. До визначальних ознак цього етапу варто віднести:

- принципів зміни в поглядах на освіту (культурний процес визнання гуманістичних цінностей паритетними формами взаємодії його учасників);
- перманентна змінюваність уявлень про особистість (цілісність соціального й суб'єктивного з притаманною автономністю, незалежністю, рефлексією, саморегуляцією та ін., що сприяє гнучкій участі в педагогічному процесі, є її системоутворюючим стрижнем);
- змінюваність ставлення до кожного студента лише як до об'єкта педагогічного впливу (студент – суб'єкт освіти, власного життя з виразними унікальними індивідуальними особливостями);
- створення умов для належного розвитку особистісних якостей, властивостей (підтримання індивідуальної самобутності – визначальна мета освіти);
- синтез педагогіки реального педагогічного процесу з новітніми надбаннями психолого-педагогічних досліджень (визнання механізму інтеріоризації як пріоритетного в особистісному розвитку, що забезпечує персоналізацію, самоідентифікацію, прагнення самоактуалізації та саморозвитку).

Відтак сучасна професійна підготовка фахівців у вищій педагогічній школі України поступово відходить від усталеної впродовж десятиліть парадигми формування особистості із заздалегідь прогнозованими властивостями. Натомість утверджується дослідження актуальних аспектів теорії освіти в сенсі особистісно зорієнтованого культурнодоцільного процесу, актуалізується сприяння й стимулювання розвитку внутрішнього, почасти прихованого потенціалу особистості з опорою на соціокультурні досягнення людства загалом. Водночас результати тривалих спостережень за вузівським процесом у закладах III-IV рівнів акредитації (Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут, педагогічний інститут Прикарпатського університету, Галицька академія м. Івано-Франківська та ін.) свідчать, що в освітньому просторі України досить переконливо утвердилась низка досить дискусійних, як на наш погляд, ознак. Це:

- предметно-центрована спрямованість освітнього процесу (опанування студентами готовою інформацією, навчання конкретному предмету чи дисципліні зі щонайменшим урахуванням механізмів міжпредметного інтегрування тощо);
- гіперболізація формальних цінностей освіти (устремління до одержання відмінних оцінок; зростання кількості медалістів тощо);
- домінування зовнішніх атрибутів освітнього процесу (студент – слухняний виконавець вказівок й зауважень викладачів);
- зорієнтованість викладачів на діяльність згідно методичних рекомендацій, методичних посібників, підручничого матеріалу, запозичень чужого досвіду тощо;
- авторитарність як визначальний принцип педагога в системі налагодження стосунків на міжособистісному рівні зі студентами;
- нівелювання методологічних засад у діяльності педагогів у сучасних умовах полікультурності, поліетнічності й поліконфесійності та ін.

Варто зазначити те, що в останнє десятиліття в освітньому просторі України потерпає сукупність внутрішніх стимулів до саморозвитку вузів. Чималою причиною вважаємо не лише створення, а й стрімке збільшення кількості вузів недержавної форми власності. Природно, що від такого підходу потерпає пріоритет особистісно зорієнтованої освіти, оскільки на вибір вузу він стає (чи не стає) стратегічним завданням закладу. Натомість саме означений нами підхід вирізняється з-поміж інших виключною актуальністю.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Різні аспекти його забезпечення знаходимо в працях Ш.Амонашвілі (гуманно-особистісний підхід), І.Зимньої (особистісно-діяльнісний підхід), Б.Гершунського (філософія сучасної освіти у вузі), В.Краєвського (природа педагогічного знання), І.Підласого (діагностика педагогічних проектів), О.Кононко (особистісно-розвивальні функції навчання), В.Семиченко (специфічна природа педагогічної діяльності), О.Пехоти, І.Зязюна (концепції професійного розвитку праці педагогів) та ін. [2; 3].

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути процес самостійної роботи студентів за умови впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань.

Виклад основного матеріалу... Для порушеного питання розглядаємо за важливий і висновок гуманістичної психології щодо сутності справжньої освіти. А саме – з т. з. цінностей самоактуалізації особистості актуально опанувати способами та засобами задля трансформації кожного в таку якість, коли стає спроможним уникнення суперечностей та протиставлень з аналогічними цінностями й інтересами інших і суспільства загалом. Природним є визнання кожного як особистості, а не її нівелювання згідно усталених норм і приписів.

Отож, важливо не просто включати студента у виконання завдання, а створювати максимальні умови для набуття кожним власного досвіду розвитку, способів самоорганізації, самоактуалізації не лише в навчанні, а й у соціальному побуті. Одним з найвдаліших чинників розвитку й саморозвитку студентів розглядаємо їх самостійну роботу в процесі навчальної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях самостійну роботу розглядають як вищу форму навчальної діяльності, яка спрямовується на ефективне опанування об'єктивним досвідом, на розвиток і самовдосконалення пізнавальної сфери майбутнього спеціаліста. Дослідження свідчать, що навчальній діяльності студентів притаманна поліфакторна обумовленість. Динаміка взаємодії об'єктивних факторів у структурі навчальної діяльності визначає її прикінцеві результати. Однак найвищих успіхів можна досягти лише за умови сформованості високого рівня структури власної діяльності студентів та їх позитивної мотивації.

Впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань загалом актуалізує завдання індивідуально-диференційованого підходу до організації навчальної діяльності студентів. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти кожному студенту віднайти найраціональніші прийоми та способи роботи шляхом активізації його найрозвинутіших особистісних якостей. Відповідно спрогнозовані способи, дотичні до індивідуально-психологічних характеристик, обумовлять прикінцеві очікувані результати. Практично, кредитно-модульна система оцінювання знань стимулює формування індивідуального стилю навчальної діяльності. Його становлення можемо розглядати і як загальне вдосконалення структури особистості. Самостійна робота студентів у вищій школі в контексті означеної проблеми стимулює і загальні здібності до навчання, що, за твердженням Ю.Фокіна, після двадцяти років поступово гальмуються [4].

Діяльність педагога в умовах кредитно-модульної системи орієнтується, передусім, на виховання особистісних якостей студентів, їх високу працездатність, усвідомлення доцільності щоденної праці, контролю за одержаними результатами. Тому, актуальними засобами педагогічного впливу виступають інтерес до навчання, опанування професією, успішне проходження логічно обумовлених етапів оцінювання знань, можливість покращання рейтингового рівня завдяки належній старанності й самоорганізації.

За такого підходу кожен студент об'єктивно стає відповідальним за власні успіхи, досягнення максимальних можливостей, найповнішої реалізації особистісного потенціалу професійної майстерності.

Розуміючи, що самостійна робота охоплює різноманітні види зазвичай індивідуальної, а не колективної діяльності поза навчанням, без безпосередньої участі викладача, вирішальне значення мають саморегуляція та самоуправління. Їх основними принципами виступають системність, активність, усвідомлення тощо. Зазначимо, що викладач адекватно цілепокладає саморегуляцію на те, щоб у вільний від занять час кожен студент зміг співвіднести свої можливості з вимогами навчальної діяльності й усвідомити завдання, як її суб'єкт. Адже, кредитно-модульна система уможливорює послідовний поступ кожного студента з етапу на етап

навчальної діяльності. І за наявності дотичної мотивації забезпечує досягнення очікуваних результатів. На цей процес значний вплив має оцінка викладача та самооцінка студента. Отож, і педагоги, і студенти взаємодіють. Окрім цього, для досягнення очікуваних результатів від самостійної роботи, важливо реалізувати також основні функції управління навчальною діяльністю, а також забезпечити дотримання низки вимог:

- самостійна робота ґрунтується на попередній обізнаності студента зі змістом матеріалу з дисципліни (дисциплін);
- в основу самостійної діяльності покладаються нові завдання, а її мета цілепокладається на досягнення якісно вищого рівня розвитку, її досконалості;
- самостійна робота є здебільшого чи виключно самостійною, отож, передбачає наявність належного навчально-методичного супроводу.

До основних форм і методів самостійної роботи студентів відносимо наступні:

1. Науково-технічну творчість (опанування навичками роботи з різноманітними матеріалами, інструментами в контексті дисциплін образотворчого циклу, в т. ч. трудового виховання);

2. Предметні гуртки, проблемні групи, наукові товариства (залучення студентів у найрізноманітніші об'єднання задля посилення їх професійної підготовки, покращання успішності загалом) та ін.

Задля гнучкості використання всього потенціалу самостійної роботи, наводимо окремі приклади її програмування за ustalеним алгоритмом для дисциплін методичного циклу.

Методика українського народознавства

Виховні завдання

Назва гри	Виховання					
	моральне	трудове	фізичне	естетичне	розумове	національне

Освітні завдання

Назва гри	Знання						Інші
	про довкілля	про природу	математичні	побутові	історичні	регіональні	

Мовленнєві завдання

Назва гри	Словник	Діалог	Звуко-вимова	Граматика	Розповідь	Образна народна мова

Назва програми

Назва гри	Вікова група	Розділи					
		гра	музика	фізкультура	ознайомлення з навколишнім	математика	інші

Робота з художніми текстами

Висновки... Незважаючи на те, що в нормативних документах, які регламентують освітню діяльність вузів, самостійна робота окреслюється низкою параметрів, у т.ч. часовими характеристиками, останні обумовлюють чимало труднощів у самоосвіті студентів.

Сьогодні, в умовах кредитно-модульної системи оцінювання знань, традиційні способи й засоби забезпечення самостійної роботи однозначно потребують перегляду, вдосконалення й інтегрування з іншими видами діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Зайченко І.В. Педагогіка. – Чернігів, 2003. – С. 40-56; 158-183.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках нравственно-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 329 с.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М.: Академия, 2002. – 234 с.

Анотація
Н.В.Лысенко

Самостоятельная работа студентов в процессе внедрения кредитно-модульной системы оценивания знаний

В статье рассмотрено проблему выполнения самостоятельной работы студентами в процессе внедрения кредитно-модульной системы оценивания знаний, раскрыта деятельность педагога в условиях кредитно-модульной системы и определены формы, методы самостоятельной работы, требования к процессу самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, кредитно-модульная система, личностные качества, саморегуляция, самоуправление, самооценка.

Summary
N.V.Lysenko

The students' individual work in the process of introduction of the credit-module system of knowledge evaluation

The problem of performing of individual work by the students in the process of introduction of the credit-module system of knowledge evaluation is examined in the article; the teacher's activity in the conditions of credit-module system is revealed; the forms, methods of individual work, demands to the process of the students' individual work are determined.

Key words: individual work, credit-module system, personal qualities, self-regulation, self-managing, self-estimation.

Дата надходження статті до редакції

„20” лютого 2007р.

УДК 37.018 (045)

Л.А.МАШКІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ М.МОНТЕССОРИ

В статті розглядаються концептуальні засади гуманістичної педагогіки М.Монтессорі, показана нова філософія виховання. Проаналізовано погляди видатного італійського педагога щодо методів формування незалежної та вільної особистості дитини.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, план „самобудівництва” дитини, „духовний ембріон”, „всотуючий розум”, сензитивні періоди, підготовлене середовище, дидактичний матеріал Монтессорі, Монтессорі-вчитель.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Система М.Монтессорі, яка користується світовим визнанням і одержала широке розповсюдження – чудовий приклад ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання, могутнього гуманістично орієнтованого педагогічного напрямку, що виник в Європі й Америці на рубежі XIX-XX ст.

От уже майже століття ім'я М.Монтессорі (1870-1952) – психіатра і психолога, досвідченого дитячого лікаря і філософа, невтомного вченого-дослідника і жагучого подвижника нових гуманістичних ідей приковує до себе неослабну увагу громадськості, причому не тільки педагогічної. Їй присвячені десятки книг і сотні статей на більшості мов світу. Дивовижна, як дитинство, педагогіка Монтессорі, увійшовши в XX ст., продовжує власний шлях, залучаючи у своє коло усе більшу кількість країн, учителів, дітей. Це відбувається тому, що такого органічного сплаву різних знань про людину, що дають наука і філософія, релігія і мистецтво, синтезовані М. Монтессорі в цілісну „Педагогічну антропологію”, у світовому досвіді ще не було. У результаті багаторічної напруженої творчої діяльності їй удалося створити струнку систему, яка завдяки високому технологізму може бути перенесена в дошкільне, шкільне, сімейне виховання.

Світове визнання технологія М.Монтессорі одержала завдяки таким головним особливостям, як гуманістичний підхід до виховання і навчання дітей, віра у безмежні можливості розвитку дитини, опора на її самостійність та індивідуальність. Метою виховання в технології італійського педагога є розкриття духовного та інтелектуального потенціалу дитини, засобами ж здійснення мети виступають не зовнішні впливи на особистість, а створення спеціально підготовленого середовища, своєрідної „духовної екології” [5]. В наш час

спостерігається активізація Монтессорі-руху в усіх країнах світу, в тому числі і в Україні. В практиці освітньої системи почали функціонувати школи Монтессорі, де активно використовується її метод, який надає новій якості стратегії розвитку освіти в період модернізації, гуманізуючи її, повертаючи до людини.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Протягом багатьох років послідовниками і пропагандистами ідей М.Монтессорі були відомі російські та українські педагоги: Н.Д.Лубенець, С.Ф.Русова, Т.Л.Сухотіна, В.В.Таубман, О.П.Усова, Ю.І.Фаусек та ін., які давали позитивну оцінку її системи і втілювали ідеї Монтессорі на практиці. Досвід цих педагогів, їх власний погляд на питання виховання дітей робить корисною в наш час їх оцінку системи Монтессорі. Сучасні наукові дослідження спрямовані на вивчення методу педагогіки М.Монтессорі (З.Н.Борисова, Р.А.Семерникова, К.І.Стрюк та ін.), індивідуального виховання в її системі, основних шляхів формування соціальної поведінки, можливостей використання Монтессорі-матеріалу (І.М.Дичківська, Т.І.Поніманська). Окремі аспекти гуманістичної педагогіки М.Монтессорі відображені в наукових дослідженнях Г.Б.Корнетова, М.В.Богуславського; основні напрямки роботи з батьками в Монтессорі-групі, норми та девіації в поведінці дітей за її ідеями розкрито в працях Г.А.Любиної, Л.Р.Гребенникова. Велика увага приділяється космічному вихованню за Монтессорі як філософській основі формування особистості (К.Е.Сумнительний та ін.). Серед низки досліджень педагогіки М.Монтессорі ми виокремили її гуманізм в контексті концептуальних підходів, що має пріоритетне значення в умовах демократизації освіти в Україні.

Формулювання цілей статті... Мета нашої статті – висвітлити концептуальні засади гуманістичної педагогіки М.Монтессорі на основі аналізу її праць та наукової літератури, показати нову гуманістичну філософію виховання, основою якої є формування вільної незалежної особистості дитини.

Виклад основного матеріалу... М.Монтессорі народилася в Італії, неподалік від портового міста Анкона, в релігійній родині, де дотримувались суворих правил та звичаїв, і тому в її характері виявились такі риси, як сміливість, цілеспрямованість, що пізніше визначили її світогляд. У 1896 р. М. Монтессорі закінчує університет і стає першою в Італії жінкою – доктором медицини. Вона могла вибрати різні шляхи, але зупиняється на найбільш невдячному: створює спеціальну школу, а потім і медико-педагогічний інститут для розумово відсталих дітей з бідних родин і сиріт, де розробляє і застосовує різноманітний дидактичний матеріал, що ввійшов в історію як „золотий матеріал” Монтессорі. Завдяки йому знедолені діти могли учитися настільки ж успішно, як і нормальні школярі. У 1900 р. на своєрідній олімпіаді учнів початкової школи, що відбулася в Римі, вихованці Монтессорі перевершили дітей зі звичайних шкіл з письма, рахунку і читання [1].

М.Монтессорі залишає роботу з аномальними дітьми і присвячує свою діяльність звичайним дітям, що знаходилися в школах у набагато гіршому стані, ніж її вихованці, що страждали відхиленням у розвитку. У розробці своєї педагогічної системи М.Монтессорі спиралась на праці відомих французьких психіатрів і педагогів – Ж.Ітара та Е.Сегена, які практично довели можливість виховання дітей з проблемами розвитку за допомогою спеціальних вправ. Прагнучи опиратись на сучасні наукові знання, вона знову вступає до університету – на філософський факультет, де вивчає експериментальну психологію й одночасно викладає педагогічну антропологію. Монтессорі хотіла будувати свою методику на спостереженнях за дитиною в природних умовах і розумінні її такою, якою вона є, а не такою, якою повинна стати особистість, що формується, в очах дорослих. Поступово, у М.Монтессорі кристалізується її перше педагогічне кредо: гуманна педагогіка можлива тільки тоді, коли дитині дається свобода дій, а стримують її лише в особливих випадках. М. Монтессорі доходить висновку, що методи, які застосовувалися нею, настільки ефективні для навчання аномальних вихованців, що можуть бути продуктивно використані і для розвитку нормальних дітей [5].

У 1907 р. їй трапилась нагода широко застосувати на практиці результати своїх перших спостережень і дослідів, перевірити правильність зроблених висновків. Едуард Таламо – італійський мільйонер і талановитий інженер, директор „Домобудівної асоціації” – зважився на соціальний експеримент. Він запропонував М. Монтессорі створити в 58 переустаткованих Асоціацією будинках новий тип дошкільного закладу – денний притулок, школу для дітей, що одержала назву „Будинок дитини”. На цьому своєрідному експериментальному майданчику педагог-гуманіст створила спеціальне середовище, яке стимулювало природний розвиток дітей. У „Будинку дитини” діти знаходилися з 9 години ранку до 16 години і поєднували вільні ігри з молитвами, а різноманітну пізнавальну діяльність – зі співом. Тут усе було пристосовано до того, щоб привчити дитину до самостійності і сприяти її різнобічному удосконаленню [4].

За основу своєї педагогічної системи Монтессорі взяла біологічну передумову – будь-яке життя є прояв вільної активності. Дитина, що розвивається, має вроджену потребу у свободі та незалежності. Дисципліну М.Монтессорі також трактувала як активність, що контролюється і регулюється самою дитиною і передбачає дії, визначені нею самою, а не нав'язані ззовні педагогом. Зміст методу, розробленого Монтессорі, полягав у тому, щоб стимулювати дитину до самовиховання, самонавчання, саморозвитку. Завдання вихователя – допомогти організувати їй свою діяльність, піти власним унікальним шляхом, реалізувати свою природу. М.Монтессорі стверджує, що „з молодого покоління ми повинні створити сильних людей, а сильними ми називаємо людей самостійних і вільних” [2, 60]. Тому Монтессорі бачила роль педагога не в навчанні і вихованні, а в керівництві самостійною діяльністю дітей і воліла використовувати термін „керівниця” замість „учитель” [1].

Переконаний противник класно-урочної системи, М.Монтессорі рішуче змінила вигляд приміщень, у яких займалися діти. У „Будинку дитини” були встановлені легкі переносні столики, маленькі стільці і крісла, так що навіть трирічна дитина могла їх легко переставляти у відповідності зі своїми потребами. Тоді ж з'явилися і маленькі килимки, які діти розстеляли на підлозі і займалися з дидактичним матеріалом. Широке застосування дидактичних засобів, створених Монтессорі, досить швидко дало разючі результати. Безупинно експериментуючи з ними, вона усе більш і більш удосконалювала їх. Монтессорі-матеріал – найважливіший складовий елемент розробленого нею методу розвитку дітей. Продовжуючи вчення Й.Г.Песталоцці і Ф.Фребеля, М.Монтессорі створила дидактичні матеріали, які, будучи найважливішою частиною „педагогічного середовища”, ставали органічною складовою життєдіяльності дитини. Вони служили вагомим засобом сенсорного виховання дітей, яке повинно було стати основою навчання дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці [4].

За допомогою нового методу діти швидко і радісно досягали поставленої мети, захоплюючись довільним, внутрішнім інтересом до занять. Результатом цієї дослідної роботи з дітьми дошкільного віку стали надзвичайно цінні та оригінальні висновки, які були викладені М.Монтессорі в книзі „Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання у Будинках дитини” (1909). Вже через декілька років всі зрозуміли, що цей соціально-педагогічний експеримент завершився великим і заслуженим успіхом. Популярність педагогічної системи М.Монтессорі починає поширюватись за межі Італії: щоб ознайомитися з технологією педагога-гуманіста до Рима прибувають вихователі та вчителі з Іспанії, Голландії, Англії, Швеції [4].

Визнання ідей і педагогічної діяльності Марії Монтессорі посилювалось її практичною пропагандою своєї технології шляхом поїздок у різні країни світу, і куди б вона не приїздила, всюди виникали дитячі заклади, які працювали за її системою. Вони виникали десятками в різних країнах. Педагогіка Монтессорі не знала державних, національних і релігійних кордонів. У короткий термін вона розповсюдилася в усьому світі, знайшовши гарячих і відданих прихильників. Перебуваючи в Індії під час Другої світової війни, вона заснувала індійський Монтессорі-рух, який набув великої популярності в цій країні та успішно діє і розвивається сьогодні.

Після закінчення війни Марія Монтессорі повертається до Європи, збагачена мудрістю східної філософії. Вона читає лекції на міжнародних навчальних курсах, які були започатковані в Італії у 1913 році і проводилися в різних країнах (Іспанія, Бельгія, Голандія, Англія, Цейлон). В одній із останніх своїх праць „Всотуючий розум” (1949) М.Монтессорі створила новий напрям у педагогіці – розвиток дітей перших 3-х років життя, тому що саме в цьому віці вона побачила величезні потенційні можливості формування людської особистості [3]. Великий педагог вважає, що „у дитини є розум, здатний пожинати інформацію, є сила, здатна вчити її” [3, 55].

Марія Монтессорі – автор понад 30 праць, які були перекладені майже всіма мовами світу. Найбільш відомі з них: „Метод наукової педагогіки” (1909), „Педагогічна антропологія”(1913), „Самовиховання та самонавчання у початковій школі” (1922), „Виховання для нового світу” (1946), „Розвиток потенційних можливостей людини” (1948), „Формування людини” (1950) та ін. Висунення кандидатури М.Монтессорі для присудження Нобелівської премії в 1949, 1950 та 1951 роках свідчило про всесвітнє визнання педагогічного генію і внесок у справу миру. Життєвий шлях Марії Монтессорі обірвався у Голландії в 1952 році, однак популярність її ідей не зменшилась і стійко зберігається сьогодні [6].

Система видатного італійського педагога-гуманіста ХХ століття М.Монтессорі являє собою концепцію і технологію виховання та навчання дітей у віці від 2,5 до 12 років. Найбільшу популярність і розповсюдження у всьому світі одержала та її частина, яка розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Провідна ідея Марії Монтессорі полягає в тому, щоб дати можливість дитині найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності в створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Підготовлене середовище є засобом розвитку та навчання дітей і дозволяє кожній дитині розвиватися за своїм індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку і показі правил користування ними. Такими засобами є автодидактичні, тобто самонавчаючі Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює спочатку за показаним педагогом зразком, а потім самостійно виконує різноманітні вправи. Монтессорі-матеріали, привабливі і прості в застосуванні, відповідали віковим особливостям дитини. Вони дозволили М. Монтессорі реалізувати принцип самонавчання, домогтися того, що діти, які вільно вибирають заняття, виконували їх так, як задумав вихователь, оперуючи запропонованими їм „клавійними дошками”, „числовими штангами”, „рамками з застібками”, фігурами-вкладками і т.п. Ці матеріали були створені таким чином, що дитина могла самостійно знайти і виправити свої помилки, розвиваючи волю і терпіння, спостережливість і самодисципліну, здобуваючи знання і, що саме головне, вправляючи власну активність [5].

Таким чином, у педагогічній системі Монтессорі можна виділити два ключові моменти: 1) оточуюче підготовлене середовище і вправи для розвитку моторики, сенсорики та інтелекту; 2) педагога, який підготовляє це розвивальне середовище.

Марія Монтессорі розвинула нову філософію виховання, засновану, з одного боку, на власних спостереженнях за дітьми, а з другого – на гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які надавали особливої значущості вродженому потенціалу дитини та її здатності розвиватися в умовах свободи й любові. Своєрідність педагогічної філософії М. Монтессорі полягає в тому, що дитинство, на її погляд, – не просто період життя, а „інший полюс природи людини”, і що дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього [3]. Італійський педагог вірила у безмежні можливості дитини, яка, на її думку, „вступає до світу, щоб відновити людство” [5]. М. Монтессорі вважала, що дитина володіє унікальною здатністю до „самобудівництва”, тобто ще до народження дитина повинна мати в собі модель для власного психічного розвитку, яку вона називає „духовним ембріоном” [5, 206-207].

Друге, не менш важливе, поняття педагогічної теорії М. Монтессорі – „всотуючий розум”, що означає здатність дітей вчитися і прагнення до навчання, яке забезпечується сприятливим оточуючим середовищем. Засвоєння будь-яких об'єктів оточуючого світу відбувається на підсвідомому рівні, за допомогою всотуючого розуму, який властивий лише дітям дошкільного віку. Дорослий повинен створити для дитини-дошкільника таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різноманітні сенсорні враження, „всмоктати” правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, зразки позитивної соціальної поведінки, способи раціональної діяльності з предметами [3].

Розглядаючи цю здатність дитини, Марія Монтессорі виділяє ряд тимчасових фаз, коли дитина особливо сприйнятлива до конкретних аспектів оточуючого середовища (так звані „сензитивні періоди”), тобто, найсприятливіший вік для розвитку тих чи інших психічних функцій, що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання [5].

Дорослий повинен спостерігати і помічати прояви, характерні для найбільш інтенсивних етапів протікання того чи іншого періоду, і використовувати результати для оцінки актуального рівня розвитку дитини; підготовлювати оточуюче середовище з тими засобами навчання, яких дитина об'єктивно потребує в даний момент. Сензитивні періоди є універсальними, тобто виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від раси, національності, соціального походження, геополітичних і культурних відмінностей тощо. Вони індивідуальні, оскільки час їх появи, тривалість і динаміка протікання можуть бути різними у конкретних дітей. Тим не менше існують приблизні середньостатистичні межі різних сензитивних періодів, протікання яких характеризується повільним початком, етапом максимальної інтенсивності і поступовим спадом відповідної сприйнятливості. До основних сензитивних періодів М. Монтессорі відносять: сензитивний період розвитку мовлення (0 – 6 років); сензитивний період сприйняття порядку (0 – 3); сензитивний період сенсорного розвитку (0 – біля 5,5); сензитивний період сприйняття маленьких предметів (1,5 – 2,5); сензитивний період розвитку рухів і дій (1 – 4); сензитивний період розвитку соціальних навичок (2,5 – 6) [5].

Важливою новацією М. Монтессорі стало руйнування традиційної класно-урочної системи і створення оригінального навчального процесу для дітей від 3 до 12 років, побудованого на визнанні за кожним учнем права на значну автономію і самостійність, на свій темп роботи і специфічні способи оволодіння знаннями. Не випадково девізом школи Монтессорі є слова:

„Допоможи мені зробити це самому». Це досягалося за рахунок реалізації в Монтесорі-школах дуже широкої освітньої програми, що не є програмою в нашому звичному змісті цього слова. В основному, це визначення стратегії і тактики діяльності дітей [4].

Монтесорі-клас охоплює ряд зон: практичного життя, сенсорного розвитку, мовну, математичну, географічну, природничо-наукову. Зокрема в зоні практичного життя, використовуючи рамки із застібками (гудзики, кнопки, блискавки, пряжки, шпильки, шнурки, банти і гачки), дитина вчиться самостійно вдягатися; пересипати і переливати (рис, воду); мити стіл і навіть полірувати срібло. Багато Монтесорі-шкіл доповнюють середовище, що оточує дитину, такими зонами, як музична, мистецтва і танців, роботи з дерева, іноземної мови, що сприяють подальшому збагаченню загального розвитку дитини. Рухові вправи розвивають дитину фізично і допомагають їй відчутти своє тіло й усвідомити свої можливості [2].

Завдяки цьому, а також тонкому психологічному підходу, обліку індивідуальних особливостей і можливостей кожної дитини, опорі на природні особливості людського сприйняття „монтесоріанські діти” раніше (до 5 років) і краще своїх однолітків опановують письмо і рахунок, у них формується схильність до навчання, розвивається воля.

Філософські погляди М.Монтесорі базуються на „космічній теорії”, згідно якої все у світі – рослини, тварини, людина – існує та діє у відповідності з космічним планом розвитку Всесвіту. Смысл життя – не досягти досконалості на безмежному шляху прогресу, а вплинути на навколишнє середовище і досягти в ньому певної мети [5].

Людина виконує в природі перетворюючу функцію, залишаючи на землі слід свого існування. Вона повинна осмислити своє космічне завдання, усвідомити свою єдність перед обличчям небезпеки соціальних негараздів, війн і виробити „вселенську свідомість”, створити єдине гармонійне суспільство [5]. М.Монтесорі вважала, що це можна здійснити через виховання. Головне завдання науки – вивчати життя людини. Тому психологія як наука набуває особливого значення для пізнання психічних процесів і практичного застосування результатів досліджень з метою допомоги людям. Стратегія нового виховання повинна будуватися на законах, які управляють людським становленням і розвитком, повинна реалізувати всі потенційні енергії, що дремають в людині [5].

Педагог у школі Монтесорі впливає на дитину не прямо, а за допомогою дидактичних матеріалів – різних ігор, пристосувань, – з якими дитина діє за підготовленою педагогом програмою. На відміну від педагога в традиційній школі Монтесорі-учитель не є центром класу. Коли діти займаються в класній кімнаті, він ледь помітний. М.Монтесорі вважає, що „в цьому і наш обов’язок вихователів: кинути промінь світла, осяяти... і йти далі” [2, 70]. Учитель не сидить за столом, а проводить час в індивідуальних заняттях, працюючи з дитиною за столиком чи на килимку. Монтесорі-вчитель повинен бути проникливим спостерігачем і мати чітке уявлення про індивідуальний рівень розвитку кожної дитини. Педагог втручається в діяльність дитини тільки в тому випадку, якщо це необхідно. Він повинен уміти виявити гнучкість і мотти знайти адекватні способи допомоги вихованцю зробити що-небудь самостійно. „В моєму методі, – говорить М.Монтесорі, – педагог мало викладає, багато спостерігає і головним чином направляє психічну діяльність дітей і їх фізіологічний розвиток” [1, 93]. У школах Монтесорі відсутні змагання дітей один з одним, їхні результати ніколи не порівнюються, кожний працює сам, на своєму окремому, автономному килимку чи столику, і прогрес його видно тільки стосовно його самого. Кожен Монтесорі-клас неповторний. Незважаючи на те, що метод має досить визначену структуру, він гнучкий і відкритий для індивідуальної інтерпретації. Тому що не буває двох зовсім однакових людей, і кожен Монтесорі-клас, будучи залежним від тлумачень методу і можливостей учителя, є унікальним.

За майже столітній період існування ідеї М.Монтесорі розповсюдилися по всьому світові. Сьогодні Монтесорі-дитячі садки і школи існують у країнах Європи та Америки, Азії та Австралії. На початку ХХ століття вони виникли і в нашій країні. Однак згодом через уніфікацію типів дошкільних закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтесорі за те, що не відповідала керівним ідеологічним настановам, які панували на той час у педагогіці, ця педагогічна технологія була категорично заборонена. З початку 1990-х років вітчизняна Монтесорі-педагогіка переживає своє друге народження. На даний час у деяких дошкільних закладах України, Росії та Білорусії накопичується досвід інтеграції основ Монтесорі-педагогіки з традиційними вітчизняними виховними і освітніми програмами. Ці заклади називаються по-різному: Монтесорі-школа, Монтесорі-дитячий садок, Монтесорі-група або дошкільний заклад з елементами Монтесорі-педагогіки.

Деякі університети та інститути мають відділення, які готують висококваліфікованих Монтесорі-вчителів. У США та Голландії працюють спеціальні фабрики, що випускають дидактичний матеріал Монтесорі. З 1929 року активно діє Міжнародна Асоціація Монтесорі,

президентом якої до 1952 року була сама Марія Монтессорі. В 1993 році була створена Міждержавна Альтернативна Монтессорі-Асоціація (МАМА), що об'єднала понад 100 вчених і педагогів-практиків з України, Росії, Білорусі, Казахстану, які вивчають і використовують у роботі з дітьми технологію італійського педагога-гуманіста Марії Монтессорі.

Висновки... Отже, феномен педагогіки М. Монтессорі полягає у її безмежній вірі в природу дитини, і в її прагненні виключити який-небудь авторитарний тиск на людину, що формується, і в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. Віра в дитину – наріжний камінь педагогіки М. Монтессорі, найбільш повне вираження її гуманістичних устремлінь. Ця установка була присутня усім без винятку представникам вільного виховання, однак Монтессорі пішла далі своїх „ідеологічних” соратників. Вона зуміла перебороти властивий їм негативізм стосовно педагогічних методик, що нібито заважають прояву спонтанної активності дітей. Навпаки, вона зуміла розробити до дрібних нюансів метод, що забезпечує максимальний розвиток дитячої активності. Саме цим насамперед і пояснюється феномен життєвості педагогіки М. Монтессорі, її успіх і популярність протягом багатьох десятиліть.

Підтвердилося передбачення відомої російської послідовниці педагогіки М. Монтессорі Юлії Іванівни Фаусек, яка у 1924 році писала: „Настане час, коли школи Монтессорі відкриють мережею всю Європу... Немає більш інтернаціонального методу виховання дітей, ніж метод Монтессорі. Різні діти багатьох країн у проявах свого інтелектуального розвитку є дітьми однієї нації – дітьми мислячого людства” [1].

Перспективи подальших досліджень... Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо концептуальних засад педагогіки М. Монтессорі. Ряд аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема: філософські та світоглядні основи космічного виховання за М. Монтессорі, особливості її технології та можливості використання в практиці роботи дошкільної освіти України, а також вивчення паралелей педагогіки Монтессорі та української педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2006. – 304 с.
2. Метод научной педагогики М. Монтессори / Сост. З.Н. Борисова, Р.А. Семерникова. – К.: Деловая Украина, 1993. – 131 с.
3. Монтессорі М. Всотуючий розум. Роль дитини у перетворенні світу: Пер. з англ. І. Дичківської // І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі. – Рівне, 1999. – С. 53-57.
4. Монтессорі М. Дом ребенка. Метод научной педагогики // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2000. – С. 387-415.
5. Монтессорі М. „Помоги мне сделать это самому” / Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Изд. дом „Карапуз”, 2000. – 272 с.
6. Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Пер. с итал. Р. Ландсберг. – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.

Анотація

Л.А. Машкина

Концептуальные основы гуманистической педагогики М. Монтессори

В статье рассматриваются концептуальные основы гуманистической педагогики М. Монтессори, показана новая философия воспитания. Анализируются взгляды выдающегося итальянского педагога на методы формирования независимой и свободной личности ребенка.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, план „самопостроения ребенка”, „духовный эмбрион”, „впитывающий ум”, чувствительные периоды, подготовительная среда, дидактический материал Монтессори, Монтессори-учитель.

Summary

L.A. Mashkina

Conceptual backgrounds of Maria Montessori's humanist pedagogy

The article is devoted to the studying of conceptual background of Maria Montessori's humanist pedagogy. The new philosophy of upbringing and education has been shown. The prominent Italian educator's views on methods of child's independent personality formation have been analyzed.

Key words: humanist pedagogy, plan of „autocreation”, spiritual embryo, „all-round” mind, sensitive periods, prepared surrounding, didactic material of Montessori, Montessori-teacher.

М.А. МИХАСЬКОВА,
аспірант Ніжинського педагогічного
університету ім.М.В.Гоголя
(м.Хмельницький)

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНО-ТВОРЧОГО КОМПОНЕНТУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статті розглядаються проблеми формування музично-педагогічних умінь як компоненту фахової компетентності в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Практично-творчий компонент розглядається як сукупність досвіду, умінь, самостійності і є фундаментом, методологічною основою готовності вчителя до праці.

Ключові слова: музично-педагогічні уміння, фахова компетентність вчителя музики, практично-творчий компонент.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Серед проблем, які постають перед сучасною вищою школою, однією з головних є методологічна переорієнтація змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня, і однією з умов якої є професійна компетентність педагогів.

В умовах зміни педагогічної парадигми зміст музичної освіти включає досвід музично-творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. Нові акценти визначають специфіку діяльності майбутнього вчителя музики, оскільки урок музики вирізняється творчою організацією діяльності й спрямований на вияв особистої ініціативи, та ставлення учнів до музики. Формуючи активну самостійно-творчу позицію й художній смак учня, учитель музики виховує ціннісне ставлення до творів мистецтва, удосконалює духовний світ дітей, розвиває здатність до творчої самореалізації, закладає основи музичної й естетичної культури школяра.

Важливу роль в цьому процесі відіграють уміння, які є основою фахової діяльності вчителя музики. У сучасній педагогіці дістала визнання думка, що в системі підготовки вчителя музики важливою є її скерованість на формування знань, умінь, навичок, необхідних для музично-педагогічної діяльності. Відомі музиканти-педагоги Б.Асаф'єв і Д.Кабалевський правомірно визнавали провідну роль діяльності в цьому процесі, оскільки різнобічна професійна музична діяльність є системотворчим чинником, який визначає необхідні в роботі вчителя знання, здібності, цінності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Науково-практичною розробкою суті поняття „компетентність” займалися в свій час В.Андрущенко, О.Кононко, Н.Кузьміна, А.Маркова, Р.Рогожнікова, В.Стрельников, І.Ящук та інші; питання, присвячені підготовці майбутніх вчителів музики, організації та змісту навчально-практичної діяльності розглядали в наукових працях А.Болгарський, І.Гадалова, В.Дряпіка, Л.Масол, Т.Плесніна, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, але особливості й проблеми формування практично-творчого компоненту фахової компетентності у майбутніх вчителів музики поки що не вивчалися.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд проблеми формування музично-педагогічних умінь та практично-творчого компоненту фахової компетентності майбутнього вчителя музики, що є методологічною основою готовності вчителя до праці.

Виклад основного матеріалу... Е.Абдулін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. До музичних умінь він відносить: накопичення досвіду сприймання музичного мистецтва; розуміння зв'язків музичної інтонації; досвід сприйняття характерних особливостей народної музики. Досвід практичного використання знань Е.Абдулін називає „частковими музичними уміннями”. До їх складу входять: уміння, пов'язані із знаннями окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти. Спеціальні навички він поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: навички хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [1, 30-31].

Окремо дослідженнями музично-виконавської діяльності займалася О.Хлебнікова. Вона на основі діяльнісного підходу визначила і науково обґрунтувала структуру досвіду музично-виконавської діяльності, до якої включила такі складові: рівень музично-теоретичного і виконавського аналізу музичного твору; рівень освоєння технології виконання музичного твору;

психологічна готовність до його виконання; рівень володіння уміннями аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; якість відтворення виконавської інтерпретації музичного твору [8, 1].

За визначенням Л.Арчажнікової і Р.Тельчарової, до основних якостей професійної культури майбутнього вчителя музики відносяться музичні уміння, які поділяються за видами музичної діяльності на музично-теоретичні, диригентсько-хорові, вокально-хорові, інструментальні й методичні [4, 11; 2, 59]. Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь й навичок, Е.Ткач до них відносить артистизм, музично-художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з аркуша, транспонування, супровід й ансамблева гра [5, 65]. Л.Файзрахманова доводить існування художньо-творчих умінь у виконавстві до яких можна включити всі спеціальні уміння, притаманні учителю музики, які стосуються виконавської функції [6, 117].

До наших завдань не входить аналіз окремих груп умінь та навичок майбутньої діяльності, тому пропонуємо окреслити систему музично-педагогічних умінь, які входять до складу фахової компетентності і якими учитель повинен володіти:

- розвивати у процесі занять музичну культуру школярів;
- застосовувати набуті в галузі музичної освіти знання для розв'язання конкретних науково-практичних, педагогічних, методичних, виховних завдань;
- планувати, організовувати й проводити навчально-виховну, науково-дослідну роботу з учнями;
- вирішувати педагогічні, навчально-виховні, художньо-творчі завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх музичної підготовки;
- творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи в школі;
- уміти здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати та характеризувати музичний матеріал до практики в школі та дошкільному закладі, до тематичних вечорів, лекцій-концертів, вміти складати музичні сценарії до свят та розваг тощо;
- мати досвід сприйняття та виконання відомих творів та тематично ілюструвати їх;
- мати навички визначення на слух усіх елементів музичної мови (типів фактури, тональний план, акорди, типи відхилень та модуляцій та ін.);
- уміти аналізувати невеликі музичні твори (уривки) із визначенням тональності, характеру мелодійного руху та будови музичної теми, ритмічні особливості тощо;
- створювати акомпанемент до пісень шкільного репертуару, мати навички обробки народної пісні;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї;

В даному випадку уміння виступають основою практичного досвіду й базою практично-творчого компоненту професійної компетентності. Але, як свідчить практика, зміст занять у класі музичного інструменту, диригування, вокального класу, здебільшого вичерпується музичною діяльністю, спрямованою на формування інструментально-виконавських навичок і вмінь. Серед них виконавські, інтерпретаторські, імпровізаційні, технічні вміння, необхідні майбутнім учителям музики, як складові в загальній системі професійно-педагогічної підготовки. В програмі з „Основного музичного інструмента”, розробленій Г.Падалкою та Н.Плешковою [3], помітна тенденція наближення виконавської підготовки до різних видів діяльності, необхідних вчителю музики. Автори, спираючись на ключові музично-дидактичні принципи, створили програму, яка спроможна об'єднати художньо-естетичні, виконавські та педагогічні завдання в підготовці педагога-музиканта, спроможна раціоналізувати виконавську підготовку за допомогою обґрунтованого відбору музичних творів.

Визнаючи однією з проблем допрофесійної підготовки недостатній рівень виконавських навичок вступників музичних факультетів педагогічних закладів, педагоги акцентують увагу на вчасному формуванні самостійності учнів у школі. Як відомо, основним завданням шкіл є поширення початкової музичної освіти та художньо-творчий розвиток особистості. Навчаючи учня грати на інструменті, співати, учитель не завжди орієнтується, в якому напрямку його готувати: чи буде він професійним музикантом, чи обере іншу спеціальність. Тому методи й прийоми навчання у школі однакові для всіх, а вони не виправдовують себе в професійній підготовці майбутнього спеціаліста.

Наслідком такої підготовки є невміння учнями долати виконавські технічні труднощі, недбала та нерівна гра, спотикання, нерозбірливий акомпанемент, невміння слухати себе, знаходити „зерно” складності й раціональні прийоми подолання її [7, 85]. Усі ці недоліки вказують на недосконале керування самостійною діяльністю й нестачу самоконтролю з боку виконавця-початківця. Як правило, першокурсники не вміють самостійно працювати над твором та розбирати нотний текст, у них недостатньо вивільнений (а деколи й скутий) ігровий апарат, мало розвинуті навички самостійного мислення, тому оцінка навичок, знань та вмінь першокурсника й вибір нових знань і навичок, над якими необхідно працювати – основне завдання викладача. Доводиться констатувати, що довузівська виконавська підготовка учнів здійснюється недостатньо результативно й не відповідає вимогам програм вищих закладів освіти. Р.Тельчарова звертає увагу на те, що вузівські навчальні програми з музичних предметів часто становлять собою скорочені варіанти викладання цього предмета в консерваторії, й зауважує, що музично-педагогічні факультети готують на майбутнє не виконавця або диригента, а викладача, який володіє комплексом знань, умінь й навичок, які спираються на сформовану систему здібностей, цінностей [4, 13].

Висновки... Згідно з проведеним аналізом встановлено, що складність вирішення проблем формування практично-творчого компонента фахової компетентності вчителя музики поглиблюється низкою усталених у вузівській системі підготовки спеціалістів суперечностей, зокрема: між високою виконавською та практичною підготовкою вчителя музики й умінням реалізувати її на практиці; між змістом викладання музики у загальноосвітній школі і змістом підготовки майбутнього вчителя у педвузі; між потребою школи у творчому, здатному самостійно вирішувати будь-які завдання спеціалістові, та слабкою увагою до формування такої важливої якості, як самостійність. Подолання цих суперечностей є важливою соціально-педагогічною проблемою, яку можливо вирішити визначивши єдині вимоги суспільства до освіти й удосконалюючи форми організації навчально-виховної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 111с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
3. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) для специальности 03.05.00 „Музыка” / Сост. Г.Н. Падалка, Н.И. Плешкова. – К.: РУМК, 1991. – 28с.
4. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры (Из опыта работы). – М.: Просвещения, 1991. – 158с.
5. Ткач Э.С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования: Сборник н. трудов. В.43. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1979. – С.54-81.
6. Файзрахманова Л.Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки – условие его профессиональной подготовки // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвузовский сборник научных трудов. – Казань: КГПИ, 1988. – 223 с.
7. Фейгин М.О. Воспитании пианистов-профессионалов // Вопросы фортепианной педагогики. В.2. / Под ред. В.Натансона. – М., 1967. – С.67-86.
8. Хлебникова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. – К., 1998. – 18с.

Аннотация

М.А.Михаськова

Проблемы формирования практически-творческого компонента профессиональной компетентности будущего учителя музыки

В статье рассматриваются проблемы формирования музыкально-педагогических умений, как компонента профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Практически-творческий компонент является совокупностью опыта, умений, самостоятельности, и есть фундаментом, методологической основой готовности учителя к труду.

Ключевые слова: музыкально-педагогические умения, профессиональная компетентность учителя музыки, практически-творческий компонент.

Summary

М.А. Mykhas'kova

Problems formation of the practical-creative component of professional competence of the future teacher of music

The problems of formation of music-pedagogical abilities as a component of professional competence of the future teacher of music have been scrutinized in the article. The practical-creative component is a unification of experience, abilities, independence and it is the basis of the methodological ground of the teacher's readiness to the work.

Key words: music-pedagogical abilities, professional competence of the future teacher of music, practical-creative component.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ ПРИ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПІДХОДІ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається проблема інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземних мов (ІМ), що розкриває суть соціокультурного підходу до вивчення ІМ та окреслює роль і місце фразеологізмів як дидактичної одиниці та мотиваційної бази в культурноспрямованій парадигмі сучасної мовної освіти.

Ключові слова: соціокультурний підхід, міжкультурна взаємодія, культурологічна цінність, фразеологізм, фонові знання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Епоха розвитку демократичної України, яка відкрилася всьому світу, передбачає активну взаємодію з цим світом. Процес глобалізації, який впливає на всі сфери людської діяльності, призводить до розширення контактів між культурами, націями та окремими представниками країн світу. Ця ситуація вимагає досконалого володіння іноземними мовами, зокрема англійською, для спілкування і взаємодії носіїв різних культур. Зрозумілим є і те, що одних лише комунікативних навичок недостатньо для повноцінного спілкування. Кожна нація має свою власну соціально-історичну скарбницю досвіду, куди входять норми поведінки, звичаї, традиції, культура, реалії країни. Відображаючи специфіку національної культури, вони мають конотації, які створюють яскравий образ, не завжди зрозумілий представнику іншомовної культури. Володіння цим досвідом сприяє адекватному розумінню усного і письмового мовлення носія мови.

Однак, існуюча практика навчання ІМ не може вважатись поки сприятливою для використання мов як інструмента у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу [2, 16-19].

Формування цілей статті... Метою статті є розгляд ролі фразеології при соціокультурному підході до вивчення іноземних мов.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Спроби вирішення проблеми інтеграції компонентів культури у навчання іноземних мов здійснювались в різний час представниками лінгвокраїнознавчого та соціокультурного підходів до вивчення іноземних мов: Є.М.Верещагіним, В.Г.Костомаровим, Н.Б.Шиханяном, Г.Д.Томахіним, Н.О.Салановичем, О.В.Куніним та ін.

Думка про те, що мова повинна розглядатися в освітньому процесі не просто як знаряддя комунікації й пізнання, але як шлях, по якому ми проникаємо в культурне поле й менталітет нації, стає дуже актуальною. Одночасно мова – це засіб для відкриття унікальності й своєрідності власного менталітету та народної самобутності. Таким чином, іншомовна освіта володіє в плані збагачення інтелектуального потенціалу й емоційної сфери студентів абсолютно унікальною додатковою перевагою, а саме – можливістю розвитку індивідуальності в діалозі культур. Мова дозволяє побачити в мовних засобах втілення образів свідомості, розкриває його ментальність, своєрідність світобачення і світовідчуження, допомагає зрозуміти національний характер, а також надає можливість використовувати мову як інструмент словникового опису з метою подолання „культурного” шоку та конфліктних ситуацій у міжкультурному спілкуванні. Пізнання чужої культури й ментальності цінне у двох відношеннях. З одного боку, воно пов'язане зі збагаченням картини світу, формуванням діалогічного відношення до феноменів іншого способу життя, іншого образу свідомості, іншої ієрархії цінностей. З іншого боку, той, хто пізнає іншу культуру, краще й глибше осягає свою власну, більшою мірою усвідомлює себе її носієм.

Значне розширення міжкультурної взаємодії, а також виникнення й ріст глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, вимагають формування у молодого покоління як сучасного глобального мислення, так і високої комунікативної культури.

Думки більшості дослідників співпадають в тому, що роль мови в нагромадженні культури і її історичній спадщині очевидна й дуже велика. При цьому мова, будучи однією з основних ознак націй, виражає культуру народу, який нею розмовляє, тобто – національну культуру.

Дослідження в галузі соціокультурного змісту іноземних мов виходять на нові орбіти. Зокрема, С.Г.Тер-Мінасова говорить про необхідність більш глибокого й ретельного вивчення світу (не мови, а світу) носіїв мови, їхньої культури в широкому етнографічному змісті слова,

їхнього способу життя, національного характеру, менталітету й т.п., адже реальне вживання слів у мовленні, реальне мововідтворення в значній мірі визначається знанням соціального й культурного життя мовця даною мовою мовного колективу [4, 30].

Соціокультурний підхід до навчання ІМ призвів до нового осмислення об'єкта навчання – ІМ, який розуміється як зберігач, транслятор, частина, факт, середовище, форма та умова культури [3].

Це означає, що на сучасному етапі при навчанні ІМ слід приділяти увагу не лише фонетико-інтонаційним і лексико-граматичним засобам (форма), а також й іншомовній культурі (зміст). Тобто, при введенні в термінологічний апарат методики поняття „культура”, ІМ як навчальна дисципліна отримує предметний зміст. Нова стратегія навчання ІМ – це одночасне вивчення мови і культури, що передається за допомогою даної мови в умовах діалогічної взаємодії та взаєморозуміння.

Культура робить процес оволодіння ІМ вмотивованим, оскільки знання традицій, історичних фактів, реалій країни, мова якої вивчається, моделює культурний простір цієї країни.

Фразеологізми – складова частина культури народу, його неоціненний скарб, яким він володіє з незапам'ятних часів і яким збагачує теперішні та збагачуватиме майбутні покоління. Віддзеркалення побуту, національної історії та соціальних відносин, вираження світогляду, осмислення і тлумачення дійсності, колективного досвіду – все це зберігається у фразеологічному фонді мов світу. Отже, фразеологізми, як мовний знак, є джерелом отримання фонових знань, пов'язаних з історією, географією та устроєм життя народу, – носія мови. Дослідження фразеології мови в лінгвокраїнознавчому плані стало можливим завдяки появі теорії лінгвокраїнознавства та введенню поняття – культурний компонент значення.

Усі види словесного мистецтва пов'язанні з народним афористичним словом, яке робить наше мовлення влучним, точним, дотепним. Народні вислови проникають у мову публіцистики, науки і навіть міжнародної дипломатії.

Досконале знання мови, в тому числі й англійської, не можливе без знання його фразеології. Знання фразеології надзвичайно полегшує читання як публіцистичної, так і художньої літератури. Доречно використання фразеологізмів робить мову більш ідіоматичною. За допомогою фразеологічних виразів, які не перекладаються дослівно, а сприймаються переосмислено, посилюється естетичний аспект мови.

Для тих, хто вивчає англійську мову як іноземну, фразеологія викликає складність при засвоєнні, проте після засвоєння фразеологізмів можливо коротко і дуже чітко висловити свою думку, будучи переконаним у влучності її вираження. В багатьох випадках знання англійської фразеології допомагає уникнути кальки, тобто дослівних перекладів речень з української на англійську.

ФО є унікальним за своєю різноманітністю матеріалом у викладанні іноземних мов. Завдяки своїй виразній формі ФО передають зміст повідомлення з високим ступенем емоційного забарвлення, створюють умови для висловлення особистісного відношення до обговорюваного факту чи явища. А це, у свою чергу, створює мотиваційне забезпечення процесу спілкування на уроці іноземної мови.

Використання ФО сприяє реалізації практичної мети навчання іноземних мов – оволодінню навичками живого спілкування, а також дозволяє вивчати мову поряд з вивченням його культури, тому вивчення ФО в навчальному процесі надзвичайно важливе в лінгвокраїнознавчому аспекті.

Нижче ми приводимо комплекс вправ на семантизацію та засвоєння англійських ФО, що мають в своєму складі культурний компонент значення.

to ride the goat – вступити в члени таємного товариства. В Англії було розповсюджено уявлення про те, що кожна масонська ложа тримає козла, на якому новопосвячений повинен проїхатись верхи [1, 452].

to bell the cat – ризикувати, мати мужність щось зробити. Етимологізація значення розкриває відомості про байку, в якій миші хотіли повісити дзвінок на шию kota – він би сигналізував про його наближення, але не знайшлося жодної, яка б намілилась це зробити;

- I. Explain these idioms and make up sentences of your own.
- II. Give Ukrainian equivalents to the idioms given above.
- III. Choose Ukrainian equivalents to the studied idioms in the list below:
 - a. повішати дзвіночок на kota;
 - b. проїхатись верхи на козлі;
 - c. ризикувати;
 - d. вступити в члени парламенту;

е. вступити в члени таємного товариства.

IV. Translate into Ukrainian: *We did not know who would put to him this delicate question, when my friend offered to bell the cat* [1, 20].

V. Make up stories using the idioms.

Висновки... Отже, висунення фразеологізму як якісно нової дидактичної одиниці в культурологічно спрямованій парадигмі сучасної мовної освіти, пояснюється його відповідністю до нових вимог при навчанні ІМ, тобто ФО:

- 1) характеризується відтворюваністю, нормативністю в мовному, мовленнєвому і соціокультурному планах;
- 2) у готовому вигляді може здійснювати міжкультурну взаємодію;
- 3) володіє культурологічною цінністю;
- 4) може виражати особистісну орієнтацію;
- 5) має різноманітність видів (структурно-семантичні особливості семантики);
- 6) притаманний інформаційний базис для розгортання мотивованої мовленнєвої діяльності для створення культурного простору країни, мова якої вивчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Англо-русский фразеологический словарь / А.В.Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 942 с.
2. Першукова О.О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі // ІМ. – 1999. – №4. – С.16-19.
3. Пасов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк, 1998.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000.

Аннотация О.О.Нагорная

Значение фразеологии в социокультурном подходе к изучению иностранных языков

В статье рассматривается проблема интеграции компонентов культуры в изучение иностранных языков (ИЯ), что раскрывает суть социокультурного подхода к изучению ИЯ и очерчивает роль и место фразеологизма как дидактической единицы и мотивационной базы в культурологически направленной парадигме современного языкового образования.

Ключевые слова: *социокультурный подход, межкультурное взаимодействие, культурологическая ценность, фразеологизм, фоновые знания.*

Summary O.O.Nagorna

The importance of phraseology in the socio-cultural approach to the foreign languages study

The article deals with the problem of cultural components' integration into foreign languages study that reveals the essence of the socio-cultural approach to foreign languages study and shows the role and the place of a phraseological unit as a didactic unity and motivational basis in the culturally-directed paradigm of the modern language education of a personality.

Key words: *socio-cultural approach, intercultural interaction, cultural value, phraseological unit, background knowledge.*

Дата надходження статті до редакції

„6” березня 2007р.

УДК 371.133

Л.С.ПІСОЦЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ЯК ОДНА ІЗ УМОВ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі управління персоналом як одній з умов розвитку дошкільної освіти. Виділено 10 комплексів завдань управління персоналом як функціонального напрямку управління розвитку дошкільної освіти. Розкрито сутність їх змісту в межах діяльності дошкільного навчального закладу і регіонального органу управління освітою.

Ключові слова: *управління персоналом, дошкільний навчальний заклад, адаптація персоналу, мотивація і потреби, кадрова політика, адміністративні наради.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Дошкільне дитинство є особливо важливим етапом у житті кожної людини. В цей період проходить процес формування особистості дитини, наслідки якого супроводжують її протягом усього життя. Дошкільна освіта – фундамент, на якому базується подальша освіта. Це є незаперечною істиною, котру слід враховувати в своїй

діяльності владним структурам як освітянського, так і державного управління, від найнижчого до найвищого рівнів. Адже розвиток дошкільної освіти в сучасних соціокультурних та економічних умовах України значною мірою залежить від ефективності управління на всіх ієрархічних рівнях. Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Управління дошкільною освітою нами розуміється як цілеспрямована діяльність всіх ієрархічних ланок, яка забезпечує становлення, збереження, функціонування та розвиток дошкільної освіти у різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку. А відтак, сюди відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління, внутрішнє управління ДНЗ, всі види самоврядування з цього питання. Нами виділено соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні, сутність яких відображена у розроблених функціональних напрямках.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема управління персоналом знайшла своє відображення у наукових працях М.Вудкока, В.Гончарова, М.Дарманського, Ю.Конаржевського, К.Крутій, В.Маслова, І.Макарової, П.Третьякова, Д.Ямпольської.

Формулювання цілей статті... Метою статті є характеристика основних комплексів завдань функціонального напрямку управління розвитком дошкільної освіти – управління персоналом на рівні ДНЗ та РОУО. Завдання статті – розкрити сутність кожного комплексу завдань.

Виклад основного матеріалу... Аналіз законодавчо-нормативних документів дошкільної освіти дав можливість розробити функціональні напрями управління розвитком дошкільної освіти на рівні РОУО та ДНЗ. Нами виділено 19 функціональних напрямів, які включають в себе 130 комплексів завдань. Одним із важливих напрямів, який розуміється як одна із умов управління розвитком дошкільної освіти в регіоні, є управління персоналом – моделює рис.1. Він охоплює 10 ключових завдань: кадрова політика, підбір персоналу, посадові інструкції та розподіл обов'язків, конференції колективу ДНЗ та батьків, Рада ДНЗ, адаптація персоналу, навчання та підвищення кваліфікації персоналу, формування колективу, відзначення та нагороди, адміністративні наради. Відповідно до традиційних підходів, нами введено такі нові завдання, як-от: адаптація персоналу, мотивація та потреби, відзначення та нагороди, котрі безпосередньо впливають на процес управління персоналом та його результативність.



Рис. 1. Функціональний напрям управління персоналом та комплекс його завдань

1. *Кадрова політика.* Положення ст.54 п.1, 2 Закону України „Про освіту” гласять про те, що педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, котрі мають відповідну освіту, професійно практичну підготовку і фізичний стан яких дозволяє їм виконувати службові обов’язки. Вони є педагогічними працівниками [1]. Ст.30 п.1 Закону України „Про дошкільну освіту” наголошує, що педагогічні працівники ДНЗ – це особи з високими моральними якостями, які мають відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечують результативність та якість роботи [2,с.25].

РОУО згідно ст. 31 п.2, 3 Закону України „Про дошкільну освіту” призначає керівника та заступника керівника ДНЗ, керівника та заступника приватного дошкільного навчального закладу призначає на посаду приватний засновник, погоджуючи їх кандидатуру із РОУО. Нами запропоновано для РОУО кадрову політику відображати у планах, і як додаток складати список резерву керівників ДНЗ та їх заступників.

Відповідно до ст. 31 п.3 цього ж Закону керівник дошкільного навчального закладу призначає на посади та звільняє з посад педагогічних та інших працівників ДНЗ. Керівник приватного ДНЗ призначає педагогічних працівників з погодженням РОУО, а інших – самостійно.

2. *Підбір персоналу.* Планування потреби у персоналі включає в себе оцінку наявних трудових ресурсів, оцінку майбутніх потреб та розробку програми щодо задоволення потреб [4]. Самоврядування закладів освіти, згідно ст.17. Закону „Про освіту”, передбачає їхнє право щодо прийняття на роботу педагогічних працівників, в тому числі і за контрактами.

Що ж до молодих фахівців, то їхнє працевлаштування вимагає скоординованої роботи та наскрізного планування на різних рівнях управління в системі освіти.

ДНЗ відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 21 липня 1992 р. № 408 „Про пільги для сільської молоді при прийомі до вищих навчальних закладів, удосконалення системи перепідготовки і підвищення кваліфікацій кадрів” заклади освіти та органи місцевого самоврядування визначають щорічну потребу в підготовці фахівців на робочі місця, що у розрізі спеціальностей будуть вивільнятися, та подають замовлення регіональному органу управління освітою. Ми пропонуємо замовлення подати в грудні та у річному плані роботи відобразити замовлення на молодих спеціалістів. Помічників вихователів, технічний персонал керівник ДНЗ підбирає самостійно.

РОУО узагальнює одержану інформацію з дошкільних навчальних закладів і формує замовлення вищим навчальним закладам у лютому по мірі необхідності. Крім того, РОУО може задовольнити замовлення на фахівців дошкільної освіти за рахунок існуючого кадрового резерву молодих спеціалістів.

3. *Посадові інструкції та розподіл обов’язків.* Проектування навчально-виховного процесу, передбачення його результатів мають своєю метою визначення службових обов’язків і завдань кожного для досягнення найкращих результатів [4]. Службові обов’язки працівників ДНЗ визначаються посадовими інструкціями, що виробляються відповідно до типових кваліфікаційних характеристик з урахуванням умов роботи ДНЗ. Посадова інструкція – це документ, що регламентує діяльність особистості в рамках займаної посади.

У статті 29 Закону „Про дошкільну освіту” зазначено, що обов’язки педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти визначаються Законом України „Про освіту”, Кодексом законів України про працю та іншими нормативно-правовими актами України [2].

Відповідно до нашої пропозиції завідувача ДНЗ за погодженням з профспілковим комітетом затверджує посадові інструкції до 10.09. поточного року (це відбивається в річному плані). Ми вважаємо, що доцільним є те, що РОУО знайомить завідуючих дошкільними навчальними закладами з типовими кваліфікаційними характеристиками і зобов’язує розробити службові обов’язки відповідно умов діяльності ДНЗ, вибірково знайомиться з ними. До змісту річного плану роботи входить ознайомлення керівників ДНЗ із кваліфікаційними характеристиками педагогічних працівників.

4. *Конференції колективу ДНЗ та батьків.* Згідно ст.20 п.3 Закону України „Про дошкільну освіту” та Положення про дошкільний навчальний заклад (п.45) органом громадського самоврядування ДНЗ є загальні збори (конференція) колективу дошкільного навчального закладу та батьків. Ми пропонуємо проводити цей захід у дошкільному навчальному закладі двічі на рік. У жовтні на конференції слід вирішувати питання обрання ради ДНЗ, голови, членів ради, встановити терміни повноважень, затвердити основні напрями вдосконалення роботи та розвитку дошкільного навчального закладу, а також варто заслуховувати питання фінансово-господарської діяльності закладу тощо. У квітні пропонуємо заслухати звіт керівника ДНЗ з питань статутної діяльності, дати оцінку професійно-педагогічної діяльності колективу, розглянути питання навчально-виховної роботи. Ми

зазначаємо, що рішення конференції приймаються більшістю голосів від загальної кількості присутніх, і право скликати конференцію мають члени трудового колективу, якщо за це висловилося не менше третини загальної кількості працівників, завідувача дошкільним навчальним закладом, представники місцевих органів державної виконавчої влади, засновник дошкільного навчального закладу, голова ради ДНЗ.

Відповідно до нашої пропозиції РОУО призначає уповноваженого на конференції дошкільних навчальних закладів, які беруть участь у них по мірі необхідності, допомагають у підготовці, контролюють хід виконання рішення. Вважаємо за необхідне у річному плані РОУО виокремити цей вид роботи, а у річному плані роботи ДНЗ відобразити тематику та дату проведення конференцій.

5. Рада ДНЗ. Відповідно до п.47 Положення про ДНЗ (6) рада діє у період між конференціями і організовує виконання рішень конференцій, розглядає питання поліпшення умов для здобуття дітьми дошкільної освіти, удосконалення форм і змісту дошкільної освіти, поповнення і використання бюджету закладу, погоджує зміст і форми педагогічної освіти батьків, вносить пропозиції щодо морального та матеріального заохочення учасників навчально-виховного процесу.

ДНЗ створює раду, допомагає у плануванні її роботи, сприяє її успішній діяльності. РОУО надає консультації щодо створення рад ДНЗ, допомагає в їх створенні, узагальнює та пропагує передовий досвід діяльності рад окремих ДНЗ.

6. Адаптація персоналу. Важливе місце у сучасному кадровому менеджменті займає професійна адаптація нових педагогічних працівників. Професійна адаптація – це управлінський процес, спрямований на введення новопризначених педагогів у курс їх обов'язків на новому місці професійної діяльності [5, 58]. Аналіз літератури свідчить, що адаптація легше протікає при врахуванні колективом окремих її структурних компонентів: енергетичного, предметно-середовищного, діяльнісного, соціального, професійного, особистісного [3, 12]. Працюючи над дослідженням, ми переконалися у тому, що в умовах забезпечення функціонування і розвитку ДНЗ необхідно забезпечити адаптацію молодих фахівців, які не мають досвіду професійної діяльності, а також тих, котрі мають певний досвід. Нами запропоновано для ДНЗ з метою адаптації персоналу давати чітку, детальну інформацію про дошкільний навчальний заклад (історія, структура, бізнес-план, умови праці, режим роботи, техніка безпеки, соціальне забезпечення) і якомога більше вивчати індивідуальні особливості кожного члена колективу з метою подальшого їх урахування.

7. Навчання та підвищення кваліфікації персоналу. У вирішенні завдань розбудови українського національного дошкільного закладу на сучасному етапі важливе місце займає проблема професіоналізму педагогічних кадрів. Загальновідомі слова В.О.Сухомлинського, що через 3-5 років після закінчення вузу вчитель повинен знати в 3, в 5, в 10 разів більше, ніж знав він у перший рік своєї роботи, – є особливо актуальними для сучасної соціально-освітньої ситуації України, а також безпосередньо відносяться і до вихователя дітей дошкільного віку.

Радикальні зміни в роботі дошкільних закладів не можливі без якісного підвищення рівня професійної, психолого-педагогічної кваліфікації педагогічних кадрів. Стаття 56 Закону України „Про освіту” зобов'язує педагогічних працівників постійно підвищувати професійну майстерність, загальну культуру, а пункт 1 статті 57 цього ж Закону визначає: „Держава забезпечує педагогічним та науково-педагогічним працівникам підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років” [1]. Це регламентує і Положення про дошкільний навчальний заклад [6 п. 36].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів має бути організоване диференційовано з урахуванням їх підготовки та досвіду роботи і повинно мати особистісну спрямованість та розвивальний характер. Узагальнивши дані досліджень про ефективність даного процесу, ми підтримуємо думку про те, що у процесі підвищення кваліфікації важливо, спираючись на життєвий та педагогічний досвід фахівця, сприяти розвитку його освітніх потреб, наявних та прихованих здібностей, допомогти опанувати нові методи пошуку, одержувати і використовувати необхідну інформацію для задоволення освітніх потреб. Планове направлення педпрацівників раз на п'ять років на курси без врахування їхнього рівня підготовки, потреб закладу в сьогоденних умовах модернізації дошкільної освіти себе не виправдовує.

Основною формою підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільного закладу є курси, що проводяться інститутами післядипломної педагогічної освіти. Курси можуть проходити всі педпрацівники дошкільних закладів регіону незалежно від типу дошкільного закладу, в якому працюють, від віку чи стажу. Заняття на курсах проводяться за навчальними планами, котрі затверджуються Міністерством освіти і науки України. Цими планами близько

60 % навчального часу відводиться на фаховий компонент, введено спецкурси і спецсемінари, виїзні заняття, конференції з обміну досвідом роботи.

Розвиток педагога як особистості і професіонала здійснюється за умови, коли він займає позицію активного суб'єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності. З огляду на це, ми вважаємо, що ефективною формою курсової перепідготовки є робота за індивідуальним планом навчання. Навчальними планами передбачено настановчі лекції, самостійне вивчення програми курсів, де курсанти перебувають в ролі активних пошукачів знань, завдань; здачу заліково-лабораторної сесії, під час якої захищають творчу роботу; беруть участь у практичних заняттях; отримують рекомендації з самоосвіти. Така форма підвищення кваліфікації допоможе збільшити число тих, хто навчається без відриву від роботи в ДНЗ. Сьогодні така форма є актуальною та ефективною, на нашу думку, тому, що економляться державні кошти.

ДНЗ, враховуючи вимоги ст.55 Закону України „Про освіту”, вивчає питання необхідності проходження перепідготовки педагогічними працівниками і формує план підвищення кваліфікації на календарний рік. Ми пропонуємо до 15.10. поточного року подати замовлення РОУО і після виходу попереднього наказу про курсову перепідготовку в РОУО готувати наказ по ДНЗ до 30.12. Крім того, на нашу думку, річний план роботи ДНЗ повинен передбачати питання щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, адже на основі наказів проходить заміна педагогічних працівників на робочому місці. РОУО узгоджує цю роботу із закладами післядипломної педагогічної освіти (Тип полож.) і видає наказ про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ДНЗ регіону за нашим баченням до 15.12., на основі якого ДНЗ готують свої накази про підвищення кваліфікації педагогічних працівників у наступному календарному році до 30.12. Нами запропоновано дані види робіт відобразити у річному плані РОУО, оскільки вони мають фінансову основу.

8. Формування колективу. Організація діяльності ДНЗ в нових умовах не можлива без створення міцного колективу, вільної творчої атмосфери в ньому, яка б стимулювала кожен особистість на результативну діяльність – забезпечити дошкільну освіту дітям, переконати громадськість у необхідності здобуття дошкільної освіти дітьми. З метою формування міцного згуртованого колективу необхідно створити в ньому атмосферу поваги, довіри та успіху. Ми переконані у необхідності постійно перебувати в пошуку нових форм організації педагогічної праці і нових моделей навчально-виховного процесу. Без заохочення ініціативи і творчості, свободи і самостійності неможливо створити згуртований колектив. Важливим є стимулювання кожного члена колективу та розуміння його особистісних якостей.

ДНЗ формує всю гаму умов для створення колективу, продумує різні форми заохочення і стимулювання діяльності кожного його члена. Ми вважаємо, що у річному плані роботи мають бути заходи з питань формування колективу. Для РОУО пропонуємо підтримувати ініціативу щодо заохочення і стимулювання членів колективу кожного ДНЗ, вивчати та узагальнювати кращий досвід роботи (це знаходить місце у плані роботи, оскільки дане питання вимагає фінансової підтримки).

9. Мотивації та потреби, відзначення та нагороди. Сучасні людські ресурси у сфері дошкільної освіти являють собою багатоструктурне утворення, яке відображає їх якісні та кількісні характеристики, і управління ними за допомогою мотивації співробітників за сьогодишніх умов є найбільш ефективним. Мотивація – процес спонукання себе та інших осіб для досягнення особистих цілей і цілей певної системи [5, 143], це сукупність рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, що має певну цільову спрямованість [8, 142].

Вихідним пунктом управління за допомогою мотивації є мотиви поведінки і потреби кожної особистості. У педагогічній діяльності потреби, пов'язані з існуванням людини в групі, носять персоніфікований характер та формуються під впливом середовища (потреба у повазі, визнанні, в досягненні результату). Поки існує потреба, людина відчуває дискомфорт. Мотивація – це створення умов, які впливають на поведінку людини і виражені зацікавленістю в результатах і у прагненні до їх досягнення. Система мотивації являє собою сукупність методів, які у теорії розрізняються таким чином: винагорода, примус, солідарність, пристосування [5, 15]. Ми переконалися, досліджуючи дану проблему, що сучасні умови життя спонукають до підняття значення матеріальних стимулів у роботі працівників ДНЗ. Ст.57 п.1 пп.8 Закону України „Про освіту” дає право на виплату педагогічним працівникам щорічної грошової допомоги в розмірі до одного посадового окладу за сумлінну працю, зразкове виконання службових обов'язків [1]. Крім того, важливе значення мають нематеріальні винагороди, а саме: похвала, підтримка, схвалення, визнання, відзначення знаками, грамотами.

Нами запропоновано для ДНЗ проводити роз'яснення системи матеріального стимулювання, відзначати кожен позитивний результат діяльності, показувати чіткий

взаємозв'язок між результатами своєї роботи і діяльності ДНЗ. Відповідно п.38 Положення про дошкільний виховний заклад завідувачий дошкільним навчальним закладом може встановлювати надбавки, доплати, премії працівникам за рахунок і в межах фонду заробітної плати. Виходячи з цього, за нашою пропозицією, дошкільний навчальний заклад має подати клопотання відповідному регіональному органу державної виконавчої влади, місцевого самоврядування та управління освітою щодо відзначення працівників за результатами підготовки до нового навчального року у першій декаді вересня для того, щоб отримати нагороди до Дня працівників освіти. У кінці травня вважаємо за потрібне подати таке ж клопотання за наслідками навчального року, щоб отримати нагороди та відзначення на серпневих педагогічних конференціях. У річних планах роботи ДНЗ цей комплекс завдань має знайти відображення.

Відповідно до Типового положення про управління освіти обласної державної адміністрації, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 18.03.1996 р. № 327, у розділі 4 п.19 на управління покладені завдання розгляду клопотань стосовно відзначення працівників освіти державними нагородами, присвоєння їм почесних звань, запровадження інших форм морального і матеріального заохочення працівників освіти. З огляду на це, нами пропонується РОУО двічі на рік збирати, аналізувати пропозиції ДНЗ про відзначення учасників навчально-виховного процесу, приймати відповідні рішення, оформляти і вручати нагороди. Цей вид роботи обов'язково знаходить місце в плані роботи, оскільки він вимагає цілої системи заходів та фінансові затрати.

10. Адміністративні наради. Спостереження за діяльністю ДНЗ переконливо доводить нам те, що постійно виникають проблеми внаслідок перебігу подій, появи нових інструктивних матеріалів, які вимагають обговорення. Це можливо зробити на адміністративних нарадах, котрі вважаємо за необхідне проводити щомісячно. Вивчивши досвід керівників ДНЗ, ми дійшли до висновку, що постійними членами адміністративних нарад є завідувач, методист, завідувач господарством, медичний працівник, а присутність інших працівників є змінною, в міру розгляду питання, що їх стосується. Нами запропоновано на цих нарадах обговорювати і традиційні питання, такі, як підготовка закладу до зими, до оздоровчого періоду тощо. Нами висунуто пропозицію ДНЗ у річному плані роботи визначати дати адміністративних нарад, намічати орієнтовну тематику для того, щоб відповідні служби були заздалегідь готовими до обговорення проблеми.

Висновки... Визначивши та обґрунтувавши комплекс завдань цього функціонального напрямку, ми мали можливість проаналізувати, охарактеризувати та експериментально перевірити їх ефективність. Контрольний експеримент дав можливість виокремити основні проблеми, які виникають при реалізації завдань функціонального напрямку – управління персоналом: підвищена вимогливість батьків до забезпечення дітей дошкільною освітою, низький рівень заробітної плати, відсутність можливостей матеріальної винагороди за сумлінну працю, перехід на особистісно орієнтований підхід в управлінні. На етапі формуючого експерименту нами з'ясовано, що рівень усвідомлення та впровадження керівниками ДНЗ та РОУО комплексу завдань цього функціонального напрямку зріс від 1,4 бали (початковий зріз) до 2,0 балів (контрольний зріз). Це свідчить про позитивні тенденції результатів нашого дослідження. Однак, не дивлячись на те, що дослідження має позитивний результат, ми не претендуємо на його вичерпність. Вважаємо, що подальшого висвітлення потребує проблема інноваційних підходів щодо управління персоналом та розкриття змісту, методів і форм кадрового менеджменту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України „Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36с.
2. Закон України „Про дошкільну освіту”, Закон України „Про охорону дитинства”. – К.: Редакція ж-лу „Дошкільне виховання”. – 2001. – 55 с.
3. Зданевич Л.В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: Автореферат дис...канд. пед. наук :13.00.04 / Ін-т пед і псих. проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22с.
4. Кодекс Законів України про працю. Упорядник і наук. ред. В.Вакуленко. – К.: Істина, 2001. – 800с.
5. Макарова И.К. Управление персоналом. – М.: Юриспруденция, 2002. – 96с.
6. Положення про дошкільний навчальний заклад // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 51. – С.24-28.
7. Про посадові обов'язки працівників дошкільного закладу // Дошкільне виховання. – 2002. – № 12.
8. Ямпольская Д.О., Зонис М.М. Менеджмент. – СПб.: Изд. дом „Нева”, 2003. – 288с.

*Аннотація
Л.С.Песоцкая*

Управление персоналом как одно из условий управления развитием дошкольного образования

Статья посвящена актуальной проблеме управления персоналом как одному из условий в контексте развития дошкольного образования. Выделено 10 комплексов задач управления персоналом как функционального направления управления развитием дошкольного образования. Раскрыто сущность их содержания в рамках деятельности дошкольного образовательного учреждения и регионального органа управления образованием.

Ключевые слова: управление персоналом, дошкольное учебное заведение, адаптация персонала, мотивация и потребности, кадровая политика, административные совещания.

Summary
L.S.Pisots'ka

Personnel management as a condition of the pre-school education development management

The article deals with actual problem of the personnel management as a condition in the context of the pre-school education development 10 complexes of tasks of the personnel management as the functional direction the management of the pre-school education development have been. The context of there contends in the frames of functioning of the pre-school education establishment and regional education management institution is revealed.

Key words: personnel management, pre-school education establishment, adaptation of the personnel, motivation and needs, policy of staff, administrative councils.

Дата надходження статті до редакції

„12” січня 2007р.

УДК 37.017

Т.І.ПОНІМАНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, професор
(м.Рівне)

**РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті обґрунтовано значення гуманістичного виховання, розкрито його психолого-педагогічні засади. Охарактеризовано особистісні пріоритети гуманістичного виховання дітей дошкільного віку в процесі соціалізації особистості дитини та гуманістичні цінності педагога як основи його професійної підготовки.

Ключові слова: гуманізм, гуманістичне виховання, дитинство, соціалізація особистості дитини, суб'єктна позиція, Я-концепція, підготовка педагога до гуманістичного виховання дітей.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Нова наукова парадигма гуманітарної системи, у тому числі і системи „Людина”, яка є набагато складнішою, ніж суспільство, зосереджує увагу на гуманістичних смислах людського буття, засвідчуючи, що сучасна цивілізація, досягнувши високого рівня економічного і науково-технічного розвитку, втратила орієнтири, впевненість у собі. Її глибинні трансформації, питання виживання людини пов'язані із своєрідним антропологічним вибором на засадах гуманістичних цінностей. Гуманізм виступає як головна спрямовуюча цінність у такі моменти історії людства, коли потрібна злагода на всіх рівнях: загальноцивілізаційному, державному, локальному, особистісному. Нині гуманізм вже не виступає у якості бажаного, але не обов'язкового для практичної реалізації морального принципу. В умовах глобальної екологічної і духовної кризи гуманізм набуває значення категоричного імперативу збереження життя на Землі і людини як духовної особистості.

У сучасних умовах, коли різко зростає роль особистості, самостійності людини, її суб'єктних якостей і творчого потенціалу, в центр виховного процесу висувається гуманістична орієнтація. Актуальності розв'язання означеної проблеми вчені надають особливого значення. Зокрема, академік І.А.Зязюн зауважує, що потребує осмислення проблема „олюднення людини” в царині учіння і виховання, яку автор пов'язує з вирішенням завдань гуманізації [2,7]. Водночас, не лише потреби сучасного етапу розвитку вітчизняної педагогіки, а й світової педагогічної думки загалом вимагають гуманізації навчання і виховання.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є обґрунтування особистісних пріоритетів гуманістичного виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Розглядаючи проблему гуманістичного виховання в інтеграції класичних педагогічних підходів, зауважимо, що авторитет гуманістичного ідеалу в різних сферах: соціальній, ідеологічній, науково-філософській, який був значним впродовж всієї історії людства, з особливою виразністю виявився у педагогіці. Не можна не визнати, що прогресивність ідеї гуманізму здавна породжувала бажання окремих вчених скористатися ним у вигляді формального схвалення та лозунгів з кон'юнктурною метою, зокрема, для проголошення „гуманізму” тих чи інших теорій. Такі спроби спричинили критичне ставлення до сутності гуманістичної педагогіки. Тому важливо провести науковий аналіз її основних понять, окреслити особливості гуманістичного виховання та його складові. Академік О.В.Сухомлинська слушно зазначає, що виховання на основі цінностей має гуманістичний характер і пов'язане з переосмисленням педагогами „всього

виховного процесу, з виявленням у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які взагалі ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу особистості, поєднана із соціологічною рефлексією. Перша актуальна і принципова проблема – концентрація аксіологічних цінностей навколо ідеї гуманістичного виховання. В історії педагогічного гуманізму сьогодні виділяють три головні до кінця не освоєні практикою ідеї: вільного розвитку, ідея людини не як засобу, а як мети, та ідея пристосування системи виховання до дитини, а не навпаки” [7,121].

Визначальна риса гуманістичної педагогіки – ідея про те, що вихователь – це людина, яка може зрозуміти дитину, здатна бачити світ її очима, визнавати у ній особистість, гідну поваги. Означені положення є системоутворюючими, вони дозволяють об'єднати у рамках гуманістичної парадигми різні, часто зовні доволі несхожі теорії. Варто погодитися з Г.В.Корнетовим, який стверджує, що наявність різноманітних підходів розкриває плюралістичну сутність гуманістичної педагогіки, багатоманітність форм її конкретного прояву [12]. На відміну від інших підходів, гуманістичний напрям не відрізняється єдністю поглядів, об'єднуючи багатоманітні моделі. Генезис ідей гуманістичного виховання має певну логіку розвитку та специфіку, пов'язану із соціокультурним середовищем суспільства і певним конкретно-історичним періодом. Разом з тим, можна виокремити спільні для педагогів різних часів і народів ідеї, які відображають гуманістичний педагогічний ідеал. Це віра у сили дитини, повага до внутрішнього світу особистості, виховання свідомого ставлення до життя. Складаючи важливий пласт людської культури, гуманістичні ідеали визначають смисл педагогічної діяльності в умовах нестабільних соціальних ситуацій.

Необхідно подолати так званий „кризовий менталітет” сучасності, викликаний руйнуванням раніше стійких соціально-моральних утворень, що визначали особливості поведінки людини, структуру свідомості та психіки в цілому. Відтак, перед педагогом постає завдання закріплення найбільш стабільних духовних якостей соціуму, основою чого є формування гуманістичних цінностей, починаючи з дошкільного віку, адже процес соціалізації особистості саме у даному віковому періоді є найбільш інтенсивним і результативним.

Таке розуміння важливе для визначення сутності гуманістичного виховання нині, коли науковці роблять спроби перенести його центр у площину виключно релігійних постулатів, посилаючись на них як на головний чинник виховання духовності. З цього приводу відомий філософ М.Мамардашвілі справедливо зауважував, що для людини важливо, щоб щастя, як і нещастя, були результатом її власних дій, а не випадали їй з містичної далечини послуху [14]. Саме усвідомлення залежності того, що відбувається у світі, від того, що могла б зробити сама людина, дозволяє їй діяти активно і розумно. Отже, духовність є результатом самовизначення і основою самовдосконалення людини. Не випадково соціологи застерігають від формування „масової” людини, характерними рисами якої, поряд з втратою індивідуальності, є ігнорування національної та загальнолюдської культури, недовіра до навколишнього, страх перед майбутнім, невпевненість у собі, агресивність. Витоки формування такого типу особистості сучасна педагогіка вбачає в авторитарному вихованні, заснованому на передачі готових знань, правил поведінки, виконання яких регламентується системою покарань і заохочень.

Для підтвердження нашої позиції пошлемося на класичну педагогіку. Гуманістичний ідеал виховання як самовдосконалення виразно представлений у філософських працях Г.Сковороди. В одній з притч він розповідає про стародавнього мудреця Едіпа, який, вмираючи, заповідає синові: „Вчися збирати розсіпані думки твої і повертати їх всередину себе. Щастя твоє всередині тебе, тут центр його закопаний: пізнавши себе, все пізнаєш. Не пізнавши себе, у п'їтмі ходитимеш і лякатимешся страху, де його не було. Пізнати себе повно, пізнатися й здружитися з собою – це є невід'ємний мир, істина щастя і мудрість досконала [6,31].

Самопізнання і самовдосконалення пов'язане з поняттям духовності особистості як способу її розбудови. Як компонент структури особистості, ціннісні орієнтації виконують регулюючу і спрямовуючу функції, стимулюють поведінку і діяльність людини. Відомо, що цінність – це перш за все ставлення до самого себе, тому система життєвих орієнтацій як сукупності цінностей, інтегрованих особистістю до власного життя, багато в чому визначає особливості життєвого шляху людини. Психологи О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, О.Л.Кононко наголошують на значенні виховання як розширення можливостей розвитку особистості, виховання людини як автора свого життя. Отже, необхідна зміна пріоритетів виховання, розробка механізмів переходу від минулої мети – людини абстрактної до сучасної - людини реальної, здатної самостійно вибудовувати власну життєдіяльність, бути стратегом свого життя. Відтак, головним результатом виховання має стати суб'єктність учасників виховного процесу.

Охарактеризуємо концептуальні засади нашого підходу до означеної проблеми.

Ми розглядаємо особистості дитини і педагога як співавторів процесу гуманістичного виховання. Головне протиріччя у вирішенні проблеми, на нашу думку, полягає в тому, що процес гуманістичного виховання ініціює активність дитини, сприяє виробленню у неї суб'єктної позиції, готовності до самоствердження, однак педагоги професійно недостатньо підготовлені до реалізації означеної позиції дитини. При цьому на особистісному рівні значна частина вихователів усвідомлює необхідність гуманістичного виховання, визнає значення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Впродовж останнього часу ідеї свободи дитини в процесі виховання приймаються беззаперечно. Однак доводиться констатувати доволіне трактування цих ідей у практиці виховання, наявність необґрунтованої відмови від спільної з дитиною діяльності під приводом небажання „гальмувати активність та ініціативу дитини”, певний педагогічний снобізм, що виявляється у небажанні втручатися у поведінку дитини тощо. Це не має нічого спільного з гуманістичним вихованням, оскільки результатом таких дій, так само як і за авторитарного підходу, є недостатня увага до індивідуального розвитку дитини, її потреб. Адаже значення дорослого у розвитку особистості дитини дошкільного віку важко переоцінити.

Зауважимо, що складність вирішення означеної проблеми пов'язана ще й із тим, що на методологічному рівні не вироблені теоретично і не розроблені методично суб'єктні принципи побудови відносин між світом дітей і дорослих. Стійкі стереотипи суспільної свідомості традиційно підтримують пріоритет світу дорослих над цінностями світу дитинства, що у педагогічних системах виявляється у меті – адаптувати дитину до світу дорослих. В умовах негативних тенденцій зниження віку дітей для початку шкільного навчання, коли батьки, а подекуди і педагоги, намагаються використати дошкільний вік головним чином для підготовки дитини до школи та раннього навчання дітей читання, письма, іноземної мови, стали сумно відомими явища, що позначаються поняттями „криза дитинства”, „діти без дитинства”, „дорослішання дитинства”, „нерозвинуте дитинство”, якими дорослі намагаються виправдати недостатню увагу до такого феномену світу людини, як дитинство. Сучасне визнання значення дитинства як самоцінного періоду життя людини досить повільно змінює реальне ставлення дорослих до світу дитинства. Взаємини між дорослими і дітьми вже не носять різко вираженого авторитарного характеру, але вони недостатньо сприяють повноцінному розвитку особистості дитини. Доводиться констатувати, що і нині у педагогіці дитинство головним чином розглядається як об'єкт спостереження і перетворення. Відтак, педагог займає позицію не взаємодії, а впливу на дитину. Для зміни цієї позиції необхідним є усвідомлення гуманістичних пріоритетів взаємин дорослих і дітей як на методологічному, так і на технологічному рівні.

Загальна несприятлива соціально-економічна ситуація, різка різниця в рівні життя, вимушена міграція населення, поява у багатьох людей почуття невпевненості у собі, тривоги за наступний день, песимізму та загальної агресивності – усі ці чинники позначаються на соціальному статусі сучасного дитинства. Доводиться констатувати завищені соціальні очікування стосовно можливостей дітей, емоційно неврівноважене поводження з ними батьків. Можна висловити тверде переконання в тому, що в умовах недостатньо розвинутої соціальної служби першими захисниками прав дитини мають стати дошкільні заклади як провідники ідей педагогізації суспільства, а також як зразки такої спільності дорослих і дітей, яка заснована на гуманістичних цінностях. Забезпечити дітям простір гуманістичної взаємодії з дорослим та однолітками – важливе завдання педагога.

Зрозуміло, що вирішувати його ефективно може вихователь з відповідною гуманістичною орієнтацією, котрий не просто вважає, що „діти – це майбутні люди”, а бачить у дитині вже сьогоднішню людину, перед якою (а не лише за яку) він відповідальний. Саме на цьому слід наголосити, характеризуючи гуманістичну педагогічну тенденцію, що відповідає реальному статусу сучасного дитинства.

Наша позиція співзвучна ідеям видатного українського педагога В.О.Сухомлинського, який стверджував, що справжнє виховання повинне ґрунтуватися на здатності дитини „бути виховуваною”. Для цього потрібно, щоб моральні норми були не тягарем, а визнавалися і активно впроваджувалися в діяльність вихованців. Здатність до виховуваності пов'язана з життєрадісним світосприйняттям: „Якщо ваша дитина бачить світ життєрадісними очима, якщо кожне явище навколишнього життя повертається до неї тим боком, який освітлено красою, тонкістю, ніжністю, тендітністю, – вона легше піддається вихованню” [8,152]. Радість буття – це не просто оптимістичне світовідчуття, а й оцінка оточуючого світу, активне ставлення до того, що відбувається навколо.

Відтак, гуманність виховання пов'язана із збереженням щастя, на яке має право дитина. Високу місію педагога Сухомлинський вбачає у тому, щоб бути творцем дитячого щастя, цілителем дитячих душ. Адаже вся складність і „дивовижна розкіш, усі тривоги, болі та прикроці, муки і торжество виховання в тому й полягають, аби у серці дитини поселилися

радість і щастя". Серед причин нещастя дитини Сухомлинський відзначає: неблагополуччя в сім'ї, незадовільний статус дитини у колективі однолітків, неуспішність у навчанні. Тому до завдань гуманістичного виховання він відносить блокування чинників, що породжують у дітей відчуття своїх взаємин із світом як нещасних.

В.О.Сухомлинським обгрунтоване поняття „захисного виховання”, мета якого – захистити дитину від зла, створити умови для уникнення духовної самотності. До основних категорій дітей, які потребують підвищеної уваги педагога, він відносив дітей, які відчувають дефіцит любові з боку батьків, а також тих, хто розбещений повною безповідальною свободою дій. Серед складових захисного виховання Сухомлинський називає виховання самоповаги, співчуття до людей, розуміння краси природи. Саме почуття самоповаги, на думку вченого, спрямовує людину до доброго, утримує від аморальних вчинків. „Без поваги до самого себе немає моральної чистоти і духовного багатства особистості. Наш найважливіший інструмент – уміння глибоко поважати людську особистість у кожному вихованцеві” [8,309].

Послідовники видатного педагога продовжують ідею гуманістичного виховання. Зокрема, Ю.Мальований визначає основні складові, що забезпечують гуманізацію навчального процесу: індивідуалізація навчання; забезпечення атмосфери психологічного комфорту, „психологічної безпеки”; „духовні зустрічі з учителем, тобто „повний душевний контакт між наставником і вихованцем, здатність педагога бачити, відчувати внутрішній стан дитини, спілкування на рівні почуттів, облагороджуючий вплив особи вчителя, його внутрішнього світу на вихованця” [4, 9].

Ми розглядаємо гуманістичне виховання як педагогічну категорію, зважаючи на те, що педагогічне поняття може претендувати на звання педагогічної категорії лише за умови, що вона має такі характеристики, як-от:

- універсальність, тобто можливість співвіднесення з різними смисловими контекстами;
- світоглядна значущість;
- здатність виконувати методологічну функцію стосовно даної галузі знання [16].

І.А.Колесникова, аналізуючи дане визначення, підкреслює, що саме конкретне змістовне наповнення категорії дозволяє виявити смисловий діапазон, смислове поле, рамки, у яких може існувати досліджуваний феномен, тому важливим моментом є включення освітньої тематики у контекст загальнолюдських питань, пояснення педагогічних феноменів мовою філософських категорій [11,15]. Відтак, розуміння гуманістичного виховання як категорії педагогіки витікає з філософських категорій раціонального (людинознавство) та ірраціонального (людинолюбство) у свідомості вихованця і передбачає їх діалектичну єдність. У гуманізмі виділяють два аспекти: ціннісний, що розуміє гуманізм як цінність, та практико-орієнтований, що являє собою зовнішній вираз гуманізму як його реалізації в діяльності.

Наша концепція гуманістичного виховання базується на таких теоретичних положеннях. По-перше, психолого-педагогічний аналіз гуманістичної парадигми виховання дозволяє розглядати його як суб'єкт-суб'єктну взаємодію на основі розвитку певної духовної спільності, де вищою метою педагога є не лише створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, але й сам він розвивається як особистість, що одержує можливості для самоактуалізації. Макрорівень гуманізації виховання характеризується змінами у змісті спілкування педагога з дитиною, розробкою нових концепцій, програм та відповідною підготовкою педагога. Мікрорівень характеризує взаємини „вихователь-дитина”, їх спільну діяльність.

По-друге, розглядаючи реалізацію в діяльності педагога гуманістичного підходу до особистості дитини як один з механізмів здійснення ідей гуманістичного виховання, можна стверджувати, що значні труднощі, з якими зустрічається педагог, пов'язані з тим, що у авторитарній виховній системі він розглядається як засіб передачі уніфікованого змісту освіти. Тенденція до реалізації педагогом гуманістичного підходу до дитини буде перетворюватися у його прагнення тоді, коли вона буде осмислена ним як цінність.

По-третє, для вирішення проблеми гуманістичного виховання важливо аналізувати особливості становлення суб'єктності учасників педагогічного процесу. Слід визнати, що, якщо щодо вихованців така позиція дослідників вже усталюється, то право педагога „бути творцем педагогічного процесу” лише в останні роки набуває не декларативного змісту.

Зрозуміло, що нова система цінностей стає базовою у педагогічній діяльності не відразу. Адже система педагогічної взаємодії піддається змінам досить важко, що зумовлено, перш за все, стереотипами педагогічного мислення, серед яких найпоширенішим є визнання вимоги до педагога „бути у всьому правильним”. Такий підхід не враховує суті проблеми педагогічної взаємодії як співтворчості педагога і вихованця. Питання формування нового педагогічного

мислення вимагає аналізу ціннісно-орієнтаційної сфери педагога, яка, загалом, визначає зміст і спрямованість активності особистості, а її зміни детермінують зміну спрямованості особистості.

Щоб підтримати дитину, педагог повинен відчувати у собі дитинство, розвивати здатність до розуміння дітей і всього, що з ними відбувається, мудро ставитися до їх вчинків, вірити, що дитина помиляється, а не порушує правила навмисне, захищати її, не думати про неї погано, несправедливо, і, найголовніше, не ламати індивідуальність дитини, а виправляти і спрямовувати її розвиток, пам'ятаючи, що дитина знаходиться у стані самопізнання, самоствердження, самовиховання.

В процесі взаємодії дитини зі світом і людьми задовольняються одночасно дві основні потреби дитини, в яких реалізується основний план її саморозвитку. Це потреба у самореалізації як виявленні та ствердженні себе серед навколишніх, та потреба у соціалізації як можливості „вписатися” у світ, знайти у ньому своє місце. Процес поступового входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків та його освоєння отримав назву соціалізації, що означає освоєння дитиною соціокультурних досягнень суспільства. Соціалізація забезпечує індивідуалізацію, оскільки лише у соціальних контактах, діалозі, у випробуванні себе, у самовизначенні у соціокультурному просторі і відбувається рефлексія, розвивається самосвідомість.

Дослідження психологів (І.Д.Бех, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, О.Л.Кононко та ін.) засвідчують, що становлення особистості у дошкільному дитинстві – це поступальний розвиток „Я” на кожному новому етапі дитинства. Вчені виділяють три основні етапи цього розвитку: відкриття дитиною своїх нових можливостей; осмислення цих можливостей; реальний початок їх реалізації у діяльності, адекватної потребам „Я”. Підкреслюється, що особистісний розвиток дитини можливий лише з допомогою дорослого, причому у ньому є певні „підводні рифи”: кордони і міра участі педагога в процесі розвитку дитини, який успішно здійснюється за умови, коли дорослий надає дитині можливості виступати по черзі то у ролі об'єкта виховного впливу, то у ролі суб'єкта власного розвитку. Зокрема, „діяльнісне поле” дитина може здобути лише у спільній з дорослим діяльності.

Вибудовування відносин у системі „дорослий-дитина” – складна проблема. У зарубіжній та вітчизняній психології і педагогіці нагромаджено достатньо знань про дітей, отриманих у результаті теоретичних та експериментальних досліджень, однак питання розвитку соціальних зв'язків дитини все ще досліджені недостатньо. Сучасна педагогіка і психологія знає ознаки, компоненти, показники анатомофізіологічного, інтелектуального, морального дорослішання дитини, але недостатньо орієнтується у тому, що цілісно характеризує дитину в процесі розвитку, сутнісно-змістовий зміст цього розвитку, який не обмежується присвоєнням певних соціальних норм, а являє особливий стан зростаючої людини як суб'єкта соціальної дії [1; 3; 5; 9; 13].

Відзначимо, що соціалізація особистості дошкільника є метою і результатом гуманістичного виховання, яке спрямоване на пізнання дитиною світу людей, самої себе та свого місця серед людей, оволодіння цінностями навколишнього світу. За головним механізмом процес соціалізації має багато спільного з процесом морального виховання. Його компонентами є знання, відношення та поведінка. Знання про соціальну дійсність в процесі соціалізації виконують інформативну (орієнтації у світі), емоційну (становлення і розвитку соціальних почуттів та емоцій) та регулятивну (спонукаючу до дії) функцію. Компонент відношень є центральним моментом соціалізації. Адже саме відношення є основою формування ціннісних орієнтацій. Загалом, ставлення дитини до соціального світу зумовлює її емоційне благополуччя і визначає третій компонент – поведінковий. Вчинок як усвідомлена дія – найсуттєвіша соціальна форма існування індивіда.

Відтак, для успішної соціалізації особистості дошкільника важливо будувати виховний процес як організацію життєдіяльності дитини, створення виховного розвивального середовища, у якому вона могла активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими і однолітками. Інакше кажучи, – ставити дитину в позицію суб'єкта діяльності. І тут виникає небезпека формального підходу. Адже означена позиція вимагає від дитини дошкільного віку здатності приймати рішення, здійснювати усвідомлені вчинки і нести за них відповідальність. Формуванню суб'єктної позиції дитини сприяє аксіологізація всього життя дитини в групі з метою формування ціннісного ставлення до оточуючого. Включаючи у „суб'єктний простір” ставлення до навколишнього різноманітні об'єкти і викликаючи почуття непрагматичної причетності до них, педагог сприяє розширенню гуманістичного компонента індивідуального ціннісного простору дитини.

Для того, щоб уникнути штучного нав'язування дитині суб'єктної позиції, педагог повинен бути методологічно і технологічно підготовленим до здійснення гуманістичного виховання.

У створенні моделі готовності педагога до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку ми використали аналіз поліфункціонального застосування поняття суб'єкта діяльності у психології, який дозволяє виділити спільне у багатьох визначеннях – здатність ставати у певну професійну позицію стосовно своєї діяльності. Стати суб'єктом своєї діяльності – означає якісно освоїти цю діяльність, оволодіти нею і творчо ставитися до її здійснення. Визначення власної позиції, загалом, – означає самостворення особистості у контексті професійної діяльності і вибудовування на цій основі професійної Я-концепції [15]. Я-концепція досить динамічна, вона включає самооцінку, сприймання об'єктивних умов та суб'єктивних чинників, що впливають на особистість.

Образ власного „Я” змінюється завдяки накопиченню теоретичних знань, роздумів про себе, свій життєвий шлях, своє покликання. Однак визначальним моментом Я-концепції є формування соціального досвіду, який здобувається людиною у спілкуванні з іншими людьми шляхом аналізу своєї та інших поведінки і пильності, а також ставлень своїх та до себе. Доречно зауважити, що для успіху діяльності необхідне позитивне самоприйняття. Як стверджують психологи, позитивну Я-концепцію визначають: переконаність у імпонуванні іншим людям, впевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності, почуття власної гідності. Позитивне ставлення до себе не лише не заважає позитивному ставленню до інших, а й є його необхідною умовою як база, на якій воно засновується. Дослідження засвідчують, що педагог з позитивною Я-концепцією здатний приймати зрілі професійні рішення, знаходити більшу кількість альтернатив поведінки, виявляти творчу активність. Негативна Я-концепція є причиною багатьох труднощів у роботі педагога, як соціального, так і емоційного характеру, а головне – вона унеможливує виховання позитивної Я-концепції дитини [10; 17]. Саме тому у підготовці педагога важливо забезпечити поруч з когнітивним розвитком формування адекватної особистісної регуляції. Отже, складовою частиною готовності до вирішення завдань гуманістичного виховання є робота над особистісним розумінням і самоприйняттям майбутніх вихователів, як у курсах навчальних дисциплін (психології, педагогіки, основ педагогічної майстерності, діагностики і розвитку педагогічних здібностей), так і у психолого-педагогічних тренінгах.

Важливим джерелом особистісного смислу професійної діяльності у нашому дослідженні виступають педагогічні ідеї, які й спрямовують визначення педагога щодо цілей виховання, шляхів їх досягнення та кінцевого результату діяльності. Зауважимо, що нині засвоєння студентами багатоманітності підходів до виховання і навчання дітей відбувається у особливих умовах, адже сучасну ситуацію характеризує наявність у науці значного числа концепцій виховання і розвитку особистості, а в освітній практиці – різноманітних підходів до організації педагогічного процесу, визнання авторських програм і технологій. Зрозуміло, що це створює об'єктивні умови для вільного вибору педагогічних ідей, який повинен здійснюватися майбутнім вихователем на основі ціннісного ставлення до дитини. Такий чином, підготовка студентів до гуманістичного виховання дітей набуває інноваційної спрямованості.

Проілюструємо взаємозв'язок теоретичного та технологічного аспектів підготовки майбутніх вихователів на прикладі двох курсів, які вивчають студенти 4-5 курсів Рівненського державного гуманітарного університету.

Зміст культуротворчої функції як провідний показник розвинутого дитинства розкривається нами у курсі „Етнографія дитинства”. Дитинство в ньому характеризується як особлива форма культурної творчості, як механізм, що реалізує рівною мірою і наступність, і поступальність у історичному розвитку культури. Студенти приходять до висновку про те, що в процесі свого духовного розвитку дитина творчо освоює не лише ті форми ментальності людини, що вже історично склалися, а й ті, що історично складаються, а також бере своєрідну участь у їх формуванні. Ми вважаємо таке бачення дитинства важливим методологічним підґрунтям концепції гуманістичного виховання дітей дошкільного віку, у якій проблему дитинства не можна розглядати окремо у соціальному, історичному чи психолого-педагогічному аспекті. Як категорія гуманістичної педагогіки, дитинство є інтегрованим явищем. Основними критеріями результативності спецкурсу є: сформованість у студентів наукових уявлень про сучасну концепцію дитинства та системного бачення взаємин світу дорослих і дітей як світу людини; готовність до педагогічної інтерпретації феномену дитинства; особистісне ставлення до участі у розвитку особистості дитини.

Для сучасної теорії і практики виховання важливо встановити шляхи гуманізації та конкретні умови їх втілення в педагогічний процес, серед яких головною виступає відповідна позиція педагога. Оскільки розвиток форм і методів виховної роботи носить діалектичний характер і являє собою процес постійного виникнення і вирішення протиріч між метою, завданнями, а також зміною змісту і джерелами його реалізації, поруч із діалектичним

підходом до проблеми виховання студенти повинні оволодіти його технологіями. Проблема набуває особливої актуальності в зв'язку з тим, що у педагогічній науці достатньо розробленими і вивченими є питання, що закладають суттєві засади означеної проблеми. Курс „Гуманізація навчання і виховання дітей дошкільного віку” є важливим з точки зору гуманізації освіти, створення і функціонування гуманітарного середовища у вузі як професійно-освітнього і культурного простору, що орієнтований на формування гуманної особистості майбутнього педагога, здатного до гуманізації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Мета курсу – формування теоретико-технологічних пріоритетів у підготовці майбутнього педагога до виховання дітей дошкільного віку. Він спрямований на формування у студентів теоретичних знань і навичок гуманізації навчально-виховного процесу, розвиток готовності здійснювати гуманістичний педагогічний процес. Головні поняття, які мають бути засвоєні студентами: гуманізм як світоглядна цінність, гуманістичне виховання, духовно-моральні цінності, особистісно-орієнтований підхід у навчанні і вихованні, гуманістичні взаємини. У відповідності до принципу гуманітаризації освіти в курсі розкриваються науково-теоретичні засади, джерела і тенденції розвитку гуманістичної педагогіки, розглядаються ключові концепції та варіативні технології гуманістичного навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Висновки... Отже, в основу підготовки майбутніх педагогів до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку ми покладемо провідну ідею гуманістичної педагогіки щодо спільного особистісного зростання педагога і дитини в процесі виховання. В світлі означеної парадигми гуманістичне виховання являє найважливішу характеристику способу життя педагога і вихованця, яка передбачає встановлення гуманних стосунків між ними у цілісному педагогічному процесі, спрямованому на виховання гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Перспективи розробки гуманістичних пріоритетів гуманістичного виховання пов'язані з розробкою конкретних технологій його здійснення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І.Д. Виховання особистості. В 2-х кн. – Кн.2. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Зязюн І.А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб.наук.праць. Вип. 4. – Львів: Світ, 1999. – С.5-12.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К.: Стило, 2000. – 336с.
4. Мальований Ю. Педагогічна сутність гуманізації навчання // Шлях освіти. – 1997. – №2. – С.6-9.
5. Поніманська Т.І. Психолого-педагогічні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук, праць. – К., 2002. – С.190-195.
6. Сковорода Григорій. Пізнай у собі людину. – Львів, 1995. – 192 с.
7. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – №7. – С.109-125.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. Вибрані твори в 5 т. – К., 1980. – Т.2. – С.419-657.
9. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367с.
10. Берне Э. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 421с.
11. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПБ ГУПМ, 1999. – 242с.
12. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993. – 135с.
13. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка. – М.: РАО, 1997. – 156 с.
14. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация // Как я понимаю философию. – М., 1992. – 366 с.
15. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512с.
16. Сагатовский В.Н. Антропологическая целостность: статус и структура (очерки социальной антропологии). – СПб.: АГН, 1995. – 236 с.
17. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. – Columbus – Toronto – Sidney, 1983. – 224p.

Аннотация

Т.И.Пониманская

Личностные приоритеты гуманистического воспитания

В статье обосновано значение гуманистического воспитания, раскрыты его психолого-педагогические основы. Охарактеризованы личностные приоритеты гуманистического воспитания детей дошкольного возраста в процессе социализации личности ребенка и гуманистические ценности педагога как основа его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическое воспитание, детство, социализация личности ребенка, субъектная позиция, Я-концепция, подготовка педагога к гуманистическому воспитанию детей.

Summary

T.I.Ponimans'ka

Personal priorities of humanistic upbringing

In article is substantiated the significance, of humanitarian upbringing, are disclosed it psychological-pedagogical bases. Are characterized the personal priorities of humanitarian upbringing of the children of preschool age in the process of socialization the person of child and the humanitarian values of teachers as basis of their professional training.

Key words: humanism, humanitarian upbringing, childhood, socialization the persons of child, subjunctive position, I-concept, the preparation of the teacher to humanitarian upbringing the children.

МЕНТАЛІТЕТ В СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ І ЦІЛЕЙ ОСВІТИ

У статті окреслено обопільний зв'язок між менталітетом і освітою, яка здатна виконувати домінуючу роль у становленні суспільства. Залишаючись найбільш рухомою частиною культури, її транслятором, освіта закладає основи майбутніх змін у суспільстві та передбачає його розвиток. Саме освіта повинна стати „агентом середовища”, котрий здатний керувати індивідуальною та суспільною ментальністю.

Ключові слова: менталітет, ментальність, постфігуративна культура, „агент середовища”.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна наука дійсно наблизилася до пізнання багатьох природних явищ. Але разом з тим відкривається усе більш глибока безодня непізнаного і незбагненого. Не випадково все частіше люди шукають засоби життєвої орієнтації аж ніяк не в розумі і не в науці, а в міфах, мріях, віровченнях, інтуїтивних прозріннях, ірраціональних побудовах. Тому цілком природно історія людської цивілізації розуміється не тільки шляхом прискіпливого вивчення та співставлення тих чи інших історичних явищ, подій та фактів, а і на основі вивчення справжніх рушійних, творчих сил поведінки людини та суспільства, тобто в її ментальному вимірі. Також відомо, що менталітет, індивідуальний та суспільний, повинен бути у фокусі уваги всіх без винятку суспільних наук. Без сумніву, соціокультурна, моральна категорія „ментальність” повинна привернути підвищену увагу і сфери освіти, відображуючись насамперед в її аксіологічних, ціннісно-цільових пріоритетах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Уперше термін „менталітет” зустрічається в американського філософа Р. Емерсона (1856р.), який вводить його, розглядаючи основне метафізичне значення душі як першоджерела „цінностей та істин”. Піонером у застосуванні терміну виступив Л.Леві-Брюль в книзі „Ментальні функції у відсталих суспільствах” (в російському перекладі – „Первісне мислення”). Він визначає поняття „ментальність” як відносно цілісну сукупність думок, вірувань, навичок до духу, яке створює картину світу та скріплює єдність культурної традиції або будь-якої спільноти.

Розробка теорії ментальності була реалізована школою „Анналів”. В працях її представників: М.Блока, Л.Февра, Ж.Дюбі, Р.Мандру, Ф.Броделя, П.Шоню поняття „менталітет” визначалось по-різному. Наприклад, Р. Мандру інтерпретував його як „історію бачення світу”, Ж.Дюбі – як „колективну уяву”, П.Шоню вважав ментальність основним предметом історичного дослідження, В.Вовель визначав ментальність як „сили інерції ментальних структур”, інші – як „сукупність підсвідомої діяльності”.

В подальшому термін „ментальність” застосовується в культурологічних, психологічних, історіософських дослідженнях, а останнім часом стає привабливим для філософсько-освітніх розвідок і окреслюється в них досить широко. Так, в розумінні Д. Зіглера менталітет включає почуття, симпатії та антипатії, образи, уявлення про людину та її місце в світі. М.Барг розуміє ментальність як деяку парадигму духовності та структуроутворюючий елемент системи інтелектуальної, моральної, психологічної орієнтації людини. Б.Гершунський, визначаючи міждисциплінарне понятійне поле, в характеристиці менталітету розглядає його з точки зору психології, соціальної історії, філософії, культурології. За А.Гуревичем – це соціально-психологічні установки, автоматизм і звички свідомості, спосіб сприйняття світу. Для В.Василькової та О.Донченко менталітет – це суспільне явище, що володіє якостями, властивими тій або іншій нації. Російський дослідник М.Шевяков визначає менталітет як найбільш константну глибинну частину соціальної інформації, котра визначається традицією та культурою і трансформується з покоління в покоління.

Отже, науковою спільнотою менталітет розглядається як сукупність повсякденних усвідомлених уявлень, символічних образів і цінностей, як колективно несвідомо архетипічна компонента, як корелят свідомого та несвідомого, і як певний сплав ідеологічних настанов, раціональних орієнтацій та невідрефлектованих компонент колективної свідомості. Але, незважаючи на певну змістовну розпливчастість, нестійкість, невизначеність, він має здатність розповсюджуватись на найскладнішу сферу людської життєдіяльності – сферу емоцій та світобачення. У зв'язку з цим за необхідності його можна коректувати.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є окреслення коректуючої властивості освіти на менталітет соціуму.

Виклад основного матеріалу... Об'єктна сфера, котру віддзеркалює категорія „менталітет”, світоглядний характер цієї категорії, безумовно, дозволяє використати її для визначення змістовних параметрів вищих цінностей і цілей освіти. Сфера освіти повинна виконати роль, за влучним висловом Б.Гершунського, ментальноперетворюючого „агента середовища”, котрий здатний активізувати складний процес управління ментальною енергетикою соціуму.

Визначаючи роль означеної категорії серед освітніх цінностей, слід пам'ятати те, що, по-перше, менталітет формується різними поколіннями людей даного соціуму і „за рахунок природного часового зв'язку, успадкування духовних цінностей поколінь та актуалізації соціальної пам'яті об'єктивно існує у вигляді суб'єктивної реальності” [1, 11-12].

По-друге, евристичні переваги ментальності об'єктивно породжуються економічним, соціальним, політичним, загальнокультурним контекстом. Однак суб'єктивно „заломлюють” різні історичні фактори, які в кінцевому підсумку впливають на перебіг історичного процесу.

По-третє, керуючись у своїй поведінці складовими менталітету, людина відбирає імпульси і враження, що ідуть від зовнішнього світу, і перетворює їх на дані свого внутрішнього досвіду.

По-четверте, слід пам'ятати ще один принциповий момент: менталітет – утворення лише відносно стійке. Воно має тенденцію видозмінюватись під тиском стихійного та організованого, ним можна управляти, а в деяких випадках – маніпулювати. Історія знає багато прикладів насильницького впливу на менталітет, зміни генетичного коду ментальності в інтересах пануючої моноідеології (соціалістичний експеримент, німецький націонал-соціалізм, китайська „культурна революція” тощо).

Вищеозначені факти підтверджують думку російського дослідника Б.Гершунського про обопільний зв'язок між менталітетом і освітою. Він пише: „З одного боку, характер навчальної діяльності залежить від ментальних пріоритетів. З другого, і самі ці пріоритети, життєві цінності та ідеали залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій і моральних підвалин до їх безперервного збагачення і розвитку” [2, 8]. Отож, якщо освіта володіє унікальними властивостями, котрі передбачають наявність власних цінностей та норм, то при здійсненні обопільного зв'язку вона здатна за відповідних умов виконувати домінуючу роль і, таким чином, привести суспільство до кардинальних змін. Це підтверджує сумний досвід Радянського Союзу та України зокрема, де далеко не останню роль в трагічному за своїми наслідками розвитку відіграла заангажована комуністичною ідеологією сфера освіти і виховання. Водночас був сформований надетнічний менталітет натовпу, якому притаманні наступні риси:

- крайня нетерпимість до інших думок та нестандартної поведінки, відсутність альтернативного мислення;
- позбавлення трудової і творчої компонент, заздрість, „комплекс Шарикова”;
- соціальний інфантилізм, небажання і невміння брати на себе відповідальність, нахил до стагнації, до деструктивної поведінки, зневажливість дитинством і старістю.

І навпаки, позитивним може слугувати досвід Данії. В середині XIX століття в країні склалась така критична ситуація, яка поставила під загрозу можливість збереження Данії як самостійної національної держави (вона пригнічувалась Німеччиною на всіх рівнях). Початком відродження країни та її наступного поступального розвитку стало формування національної свідомості через освіту. Таким же шляхом пішла Японія, яка для збереження економічної і політичної незалежності головним ланцюгом державного реформування зробила освіту. Справді, без освіти, де провідною метою є розвиток особистості, унеможлиблюється реформування суспільства. У цьому принциповому питанні загострюється актуальна гуманітарна проблема, пов'язана зі встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на суспільство.

До кінця 80-х років пріоритет визнавали за суспільними впливами. Навіть спробу відомого американського етнопсихолога М.Мід обґрунтувати типологію історично змінних стосунків між старшим і молодшим поколінням частина культурологів, психологів соціологів зустріла нищівною критикою. Адже дослідниця показала закономірну появу наприкінці XX століття нового характеру цих стосунків, яким притаманна втрата виняткового впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність молоді. М.Мід запропонувала наступну класифікацію культур: постфігуративна, де діти вчаться насамперед у своїх попередників; кофігуративна, тобто діти і дорослі вчаться у однолітків; та префігуративна – дорослі вчаться також і в дітей.

Досить однорідна постфігуративна культура характеризувала примітивне суспільство. В такій культурі, як зазначає дослідниця, „кожна зміна протікає настільки повільно та непомітно,

що дідусі, котрі тримають новонароджених онуків, не уявляють для них ніякого іншого майбутнього, відмінного від власного минулого. Минуле дорослих виявляється майбутнім кожного нового покоління; прожите ними – це схема майбутнього для їхніх дітей”[4, 64].

З часом культура перетворюється, поява нового визнається корисним, розробляються навіть спеціальні норми для впровадження нового, підтримуються різні форми кофігуративного навчання – у однолітків, у колег по навчанню та праці. Більш складна за змістом культура розширює діапазон соціальних ролей. Прискорення розвитку призводить до появи нових технологій, котрі неодноразово змінюються за життя одного покоління, а тенденція вказаних взаємозв'язків поволі стає потребою для старшого покоління вчитись нового, нетривіального в молодих.

Справа в тому, що традиційна система, за термінологією М.Мід, все ще притримується настанов постфігуративної культури, спираючись на принцип однаковості всіх людей і необхідність засвоєння одних знань, умінь, навичок. Переважно лінійний детермінований характер сучасної освіти уніфікує навчально-виховний процес, робить його відірваним від реалій сьогодення, зорієнтованим на дисциплінарне розгалуження, таким, що не задіює ніякі, крім інтелектуального, ресурси еволюції і людини. Навіть реформістська за суттю сучасна національна освіта забезпечує власну систему наперед заданими програмами, схемами, інструкціями, методичними порадами, а отже – заздалегідь запрограмованим спрощенням навчального процесу. Вчителі та вихователі повинні вихолощувати власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних та духовних цінностей, світоглядні позиції й, натомість, спрямовувати їх так, щоб вони якомога повніше відповідали меті навчально-виховного процесу, певному зразку особистості дитини того або іншого віку. Окреслена ситуація, в свою чергу, може привести до примітивізації навчального матеріалу і залишити почуття глибокого незадоволення у викладача, який усвідомлює здійснювану ним профанацію, та перекручене уявлення про гуманітарне знання як набір простих сентенцій в учня. Як результат – відсутність бажання подальшого самовдосконалення. Це виправдовує себе при набутті не дуже високого рівня навичок, а цього для повноцінної життєвої самореалізації особистості явно недостатньо.

Крім особистісних взаємовпливів, освітня сфера має безпосереднє відношення до формування інтегрально зрозумілого менталітету, який характеризує світоглядні установки, життєві пріоритети та мотиви поведінки малих і великих груп людей, в тому числі і таких глобальних об'єднань як соціум і людство в цілому. Б.Гершунський, звертаючись до цієї функції освіти, слушно зауважує: „Саме в менталітеті синтезуються категорії смислу буття, віри, знання, волі, котрі і визначають реальність повноцінної життєвої самореалізації особистості і наповнюють конкретним змістом існування людини і людських спільнот та їхню взаємодію у просторі і в часі” [2,8].

Висновки... Таким чином, дослідження впливу освіти на менталітет сучасного соціуму наптовхує на наступні висновки, окремі з яких можуть бути орієнтирами подальших наукових розвідок з даної проблеми. По-перше, повноцінна життєва самореалізація особистості можлива за умов, якщо людина глибоко вірить в своє індивідуальне неповторне призначення, бачить у ньому вищий смисл життя і одночасно відчуває себе частинкою природи та людської спільноти.

По-друге, як продукт певної культури з її цінностями, пріоритетами, світосприйняттям, кожна особистість має свою власну ментальну парадигму, крізь призму якої вона сприймає світ. Завдання освіти – „вбудуватись” в мозаїку культурних парадигм, створюючи комунікаційну матрицю в режимі оберненого зв'язку.

По-третє, надзвичайно важливим є усвідомлення того, що сфера освіти відрізняється досить чітко вираженою нормативністю і дозволяє судити про те, чому і як саме формувалась і формується та чи інша ментальність соціуму. Тому саме освіта є тим „агентом середовища”, котрий здатний активізувати, удосконалити складний процес управління індивідуальною та суспільною ментальністю.

По-четверте, за необхідності можливо коректувати і перетворювати життєві орієнтири як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму, використовуючи нові філософсько-освітні методології, в яких основною цінністю є творення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608с.
2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.4-11.
3. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа „Анналов”. – М.: Индрика, 1993. – 338с.
4. Мид М. Культура и мир детства. – М., Наука, 1998. – 432с.

Анотація

Н.С.Савчук

Менталитет в системі цінностей і цілей освіти

В статті показана взаємозв'язок менталітету і освіти, спроможного виконувати домінуючу роль в процесі становлення суспільства. Залишаючись найбільш подвижною частиною культури, освіта закладає основи майбутніх змін в суспільстві. Саме освіта повинна стати „агентом середовища”, спроможним керувати індивідуальною і суспільною ментальністю.

Ключові слова: менталітет, ментальність, постфігуративна культура, „агент середовища”.

Summary

N. S. Savchuk

Mentality in the system of values and aims of education

In the article the mutual connection between mentality and education is defined, which is able, having unique properties and at definite conditions fulfil the dominant role and in such a way bring the society to radical changes. Education as the most moving part of culture gives ground to future changes in the society and predetermines its development. It is education itself which must become “the agent of environment”, which is able to manage individual and social mentality.

Key words: mentality, post figurative culture, “agent of the environment”.

Дата надходження статті до редакції

„22” лютого 2007р.

УДК 371.13 (045)

В.А.СЕМІЧЕНКО,

доктор психологічних наук, професор
(м.Київ)

ПРОБЛЕМИ І ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В даній статті розглянуто концептуальні основи професійної підготовки, етапи проектування її змісту, роль діяльнісного та особистісного підходів у професійній підготовці студентів, значення професіограми у проектуванні змісту професійної підготовки та переведення компонентів професіограми у модель спеціаліста.

Ключові слова: професійна підготовка, діяльнісний та особистісний підходи, професіограма, модель спеціаліста.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Особливу складність для організації процесу професійної підготовки має визначення її пріоритетів, – провідної мети навчання і професійної підготовки. Відомо, що мета навчання є базовою складовою будь-якої навчальної системи. Саме вона розкриває проміжні і кінцеві результати функціонування, задає напрям та інтегрує діяльність окремих структурних ланок цієї системи, конкретних виконавців. Тому необхідно не лише декларувати, що сучасна система професійної підготовки зорієнтована на загальнолюдські, національні цінності, на особистість кожного окремого студента. На практиці цей „благий намір” найчастіше залишається нереалізованим. Ефективність навчання і досі вимірюється оцінками за теоретичні знання, у вузах зруйнована послідовна система виховання, відповідальність за особистісний розвиток майбутнього спеціаліста або перекладена на самих студентів, або повністю ігнорується. Не визначені головні критерії професійної придатності на особистісному рівні, дипломи видаються особам, що за своїми моральними якостями не мають права виконувати функції управління виробничими колективами, виховання тощо.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемою професійної підготовки студентів займалися І.С.Гичан, М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович, Є.С.Смірнова, Г.П.Давидов, Н.Ф.Тализіна, Н.Г.Печеню, Л.Б.Хіхловський та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є з'ясування суті професійної підготовки, розкриття проблем і перспектив професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... В методологічному плані важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, які відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрівузівського життя.

Якщо виходити з того, що головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей повинно мати такий вигляд:

І. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідумом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Вуз повинен створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні

нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей.

II. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в процесійно-рольові відносини. Вуз повинен допомогти студентові усвідомити сутність вибраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.

III. Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операціональною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь. Вуз повинен забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями), для закріплення ефективних прийомів їх виконання.

Фактично ж у сучасних вузах більшість викладачів реалізують зворотну систему цінностей, звертаючи головну увагу на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності і розвитку особистості найчастіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами.

Тому технологічна і методична інструментовка кожної навчальної дисципліни повинна охоплювати і забезпечувати реалізацію всіх ціннісних складових процесу професійної підготовки. Особистісно та професійно орієнтовані напрями повинні стати нормативними компонентами діяльності кожного вузівського викладача.

Процедура визначення провідних цілей професійної підготовки не закінчується визнанням певних пріоритетів. Особливу складність має процес безпосереднього, коректного і послідовного їх впровадження в діяльність вузівського колективу. Наведемо для цього конкретний і дуже показовий приклад.

Виступає керівник одного з вузів. Його доповідь присвячено концептуальним засадам організації процесу професійної підготовки. Провідна теза: сучасна система діяльності вищого професійного закладу освіти повинна бути особистісно орієнтованою. Переконливо доказывается, чому саме особистість майбутнього спеціаліста повинна бути в центрі уваги. Зрозуміло, проти цього немає ніяких заперечень. Але ось звучить така фраза: „Ми робимо все, що від нас залежить. На жаль, сучасні студенти часто змінюють свою професійну спрямованість. Приходячи до вузу, вони всі кажуть про прагнення працювати у майбутньому за профілем підготовки, але в процесі навчання значна їх частина змінює свої орієнтири, а, закінчуючи інститут, йде працювати у будь-які галузі, тільки не вчителями. Ми з цим боремося, але поки що не можемо подолати ці тенденції”. З цього короткого фрагменту можна впевнено зробити висновок: та стратегія, що реалізується у відповідному вузі, лише зовнішніми ознаками зорієнтована на особистісний підхід.

Як відомо, діяльнісний та особистісний підходи є провідними концептуальними стратегіями професійної підготовки. Сьогодні, в умовах різкої зміни соціальних орієнтирів, їх відмінність часто намагаються визначити твердженнями, що діяльнісний підхід притаманний суто авторитарним системам, тоді як особистісний є „відкриттям” сьогодення, ознакою демократичного суспільства. Таке тлумачення є суто демагогічним, новим соціальним стереотипом. І особистісний, і діяльнісний підходи є, по-перше, важливими і необхідними, а, по-друге, кожен з них виправданий лише за певних обставин.

Діяльнісний підхід означає, що провідною цінністю системи (в тому числі системи професійної підготовки) є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. При цьому індивід, особистість є фактором вторинним. З одного боку, тут начебто дійсно обмежуються права особистості, можливості її самореалізації. Але таке обмеження може бути доцільним. Тобто, є нормативні вимоги, завдання, з якими людина повинна рахуватись. Є система якостей, якими повинен оволодіти майбутній спеціаліст, і, незважаючи на його власні особливості, певні труднощі і незручності. Людина, що оволодіває цією діяльністю, повинна прагнути сформувати, розвинути у себе відповідні якості. Індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності.

В межах особистісного підходу суттєво змінюються життєві орієнтири людини та її взаємодія з соціальним середовищем і професійними подіями. Саме діяльність стає засобом розвитку людини, а якщо вона не забезпечує цього розвитку, не задовольняє потреб людини, вона повинна прагнути її змінити.

Саме завдяки цим відмінностям дорікання адміністрації вузу на те, що студенти, незважаючи на всі зусилля, змінюють свою професійну спрямованість, є безумовним індикатором діяльнісного підходу. Адаже зберігається пріоритет обов'язку: якщо молода, недосвідчена людина обрала цей вуз для навчання, то, незважаючи на розчарування у

відповідній професії, повинна підкорятись зовнішнім вимогам. З точки зору особистісного ж підходу ця зміна спрямованості має, безумовно, позитивний зміст: адже людина своєчасно зрозуміла, що зробила життєву помилку, прагне її виправити.

При діяльнісному розгляді подій вузівського життя найбільшу цінність отримує виявлення необхідних нормативів, з якими порівнюються індивідуальні особливості студентів. Виявлення відхилень від нормативів актуалізує потребу в виправленні. Тому професійне самовиховання студентів орієнтується на з'ясування тих вимог, що висуваються до професіонала, переліку його базових функцій, які складають зміст професіограми, та формування якостей, які входять до моделі спеціаліста. Це не означає, що такі вимоги є остаточно визначеними, жорстко зафіксованими. До прикладу, функціональний склад діяльності може розглядатись стосовно гнучкої системи обставин, з урахуванням особливостей учасників професійної діяльності. Оволодіння операціональними процедурами, змістом професійної діяльності може входити до розробки індивідуальної стратегії діяльності, яка базується на особливостях людини, враховує її можливості та обмеження. Поняття індивідуального стилю діяльності орієнтує людину на певний відхід від нормативних складу та вимог.

Відмова від діяльнісного підходу часто буває недоцільною. Зокрема, прагнення „демократизувати” життя вузу через надання студентам права на добровільне відвідування навчальних занять, на вибір навчальних дисциплін часто призводить до негативних наслідків. Адже у більшості студентів ще немає повного усвідомлення особливостей професійної діяльності, яка засвоюється, достатнього рівня узагальнення при її розгляді. Надання такого права часто призводить до того, що страждає якість професійної підготовки. Переважно особистісна орієнтація майже неможлива там, де професійні обставини вимагають постійного підкорення інтересів людини потребам виробництва; будь-яка людина, що добровільно взяла на себе певні професійні обов'язки, повинна нести відповідальність за їх виконання. Адже пасажирів на зупинці не турбують безумовно поважні причини, за якими водій автобуса не хоче їх везти; діти в школі не можуть роками очікувати, коли адміністрація знайде учителя, який буде вважати саме це місце роботи необхідною умовою своєї особистісної самореалізації. Студент вузу, який добровільно брав участь в конкурсних іспитах, безкоштовно отримує професійну освіту, повинен розуміти, що, незважаючи на його особистісні прагнення, він має певний борг перед державою, відробити який він може двома шляхами: або повернувши ті кошти, що на нього витрачено (адже на цьому місті міг би навчатись інший, професійно зорієнтований студент), або ж відробивши певний термін за спеціальністю.

Особистісний підхід в професійній підготовці вимагає орієнтації усіх вузівських подій на життєве самовизначення студентів, наданні їм в цьому реальних можливостей і допомоги. При цьому будь-які вчинки або дії (навіть ті, що деструктують процес навчання, створюють певні незручності для оточуючих) визнаються як такі, що вимагають поваги. Будь-яка проблема, що виникає в ході професійної підготовки, повинна розглядатись лише як частина більш глобальної проблеми становлення, самовизначення особистості, тому основну увагу педагогічні колективи вузів повинні звертати на особливості особистісної ідентифікації студентів, адже саме студентський вік є головним періодом консолідації образу „Я”, формування адекватної „Я-концепції”. В межах особистісного підходу педагог фактично втрачає можливість критично розглядати відхилення студентів від соціально і професійно визнаних нормативів в сферах ціннісних орієнтацій і поведінки, очікувати підкорення особистісних інтересів соціальним і діяльнісним вимогам, втручатись в дії студента, який повинен стати активним суб'єктом своєї життєдіяльності.

Визнання студента головним споживачем і користувачем професійних моделей обумовлює необхідність відмови від стереотипного уявлення про студента як пасивного споживача навчання, який слухняно змінюється під зовнішнім впливом в бажаному (визначеному теоретично) напрямі. Слід змиритися з тим, що йому притаманна власна, інколи занадто і несправедливо критична система ставлень до зовнішніх факторів, він має власну свободу вибору, різний ступінь „слухняності” стосовно зовнішніх впливів в різні моменти життя і по відношенню до різних людей (викладачів).

Стосовно навчального процесу вузу це означає погодження з тим, що студент має безумовне, незаперечне право на ряд дій, які можуть привести до значних організаційних або особистісних ускладнень в навчальному процесі. Розглянемо деякі з них, надавши відповідні пояснення:

- приймати або відкидати зовнішні впливи, які на нього діють в межах навчальної програми та особистісних впливів окремих суб'єктів навчального процесу, наприклад, вимагати, щоб його перевели до іншого викладача, або надали переконливі пояснення, чому саме в ці незручні для нього години він повинен бути присутнім на заняттях;

- протиставляти зовнішнім вимогам власну логіку поведінки: якщо він вважає, що цей предмет йому непотрібний, то може його ігнорувати;

- приписувати окремим подіям вузівського життя смисли і значення, які не співпадають з їх об'єктивною значущістю для професійної підготовки: коли адміністрація і викладачі вважають, що він повинен виконувати певну сукупність вимог, тоді як він думає, що більша частина цих вимог не є необхідною;

- проявляти в процесі навчання наднормативну активність (вище того рівня, який від нього очікується), або ж взагалі зміщувати свою активність на об'єкти, що не мають прямого значення для професійної підготовки. Наприклад, він хоче більш ґрунтовно вивчати один профілюючий предмет, присвячувати роботі над відповідними текстами та проведенням експериментів весь час, тоді як засвоєнню інших предметів приділяє мінімум часу і зусиль. Або вважає, що йому, як майбутньому педагогу, слід мати високий рівень загальної культури, а для цього слід як можна більше читати художньої літератури, відвідувати музеї, театри, кіно. Навіть якщо внаслідок цього страждає вивчення окремих предметів;

- особистісно включатись в процес професійної підготовки, бути максимально зацікавленим в його результатах, або ж формалізувати свої стосунки з ним, орієнтуватись на відсутність покарань або отримання відповідної оцінки. Тобто і адміністрація, і викладач не можуть дорікати на його байдужість, повинні шукати її чинники не в психологічних особливостях студента, а у власних недоробках;

- прагнути співпрацювати з вузівськими викладачами, або ж знаходитись у постійній опозиції, критикуючи або заперечуючи навіть ті події та впливи, сутність і значущість яких не викликає сумніву. Такий студент може своїм прагненням до надмірного з'ясування причин і обставин заважати праці інших студентів групи.

Всі ці прояви, що в традиційній (діяльнісно орієнтованій) системі навчання визнаються небажаними або негативними, при визнанні особистісно орієнтованого підходу отримують право на „легалізацію”. Тобто є певні „правила гри”: якщо ми обираємо за основу певний підхід, то повинні чітко усвідомлювати не тільки ті переваги, які він надає, а й ті побічні ефекти, до яких призводить. Труднощі втілення відповідних концептуальних засад саме в тому, що прагнення до чіткої однозначної концептуальної визначеності не може супроводжуватись „півзаходами”, наприклад, обмеженням тільки перевагами і блокуванням незручних для адміністрації проявів та наслідків тієї чи іншої концепції.

В межах особистісної парадигми професійне становлення людини стає лише певною часткою її загальної життєвої самовизначеності, основну увагу людини спрямовано на усвідомлення міри відповідності професії, яка набувається, її базовим потребам і очікуванням, пошуком можливостей адаптації цієї діяльності до себе.

Критичний розгляд проблеми уточнення концептуальних засад діяльності закладів освіти показує, що будь-яка крайність завжди призводить до абсурду. Абсолютизація як діяльнісного підходу (повного підкорення людини жорстким зовнішнім вимогам), так і особистісного (ігнорування вимог об'єктивної необхідності) може нанести шкоду як людині, так і тій системі, до складу якої вона входить. Концептуальні відмінності між діялісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів.

Зокрема, система професійної підготовки одночасно забезпечує і виконання певного державного замовлення на спеціалістів (тобто діялісно зорієнтована), і є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно значуща). Тому діяльність як самих студентів, так і вузівських колективів повинна коректно утримувати відповідні співвідношення. Особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку, але для того, щоб ці можливості були реалізовані, необхідно в процесі занурення в цю діяльність навчатись долати і перешкоди, що викликаються власною непослідовністю або тимчасовими труднощами. Зробивши усвідомлений вибір, особистість на певний період приймає пріоритет відповідної діяльності як такої, що не заперечується, проявляє готовність до певних самообмежень. Але якщо відповідна діяльність виявляється гальмом для розвитку, морально неприпустима, спричиняє глибокі травми або призводить до негативних наслідків, – людина повинна знайти в собі сили своєчасно вийти з-під її впливу, розірвати ті формальні, соціальні або міжособистісні зв'язки, що заважають прийняти відповідне рішення. З іншого боку, незважаючи на всю значущість таких магічних для системи освіти понять, як „відповідальність перед суспільством”, „виконання соціального та державного завдання”, „формування кадрового потенціалу незалежної, суверенної держави”, „професійний обов'язок спеціаліста перед державою, яка надала освіту”, в центрі подій повинна все ж таки знаходитись конкретна

людина, з її можливою недосконалістю, тими незручностями, що унеобходнює врахування її особливостей та базових цінностей.

Розгляд процесу підготовки педагогічних кадрів в сучасній вищій педагогічній школі не може бути здійснено без з'ясування ряду питань, які стосуються загальних проблем організації професійної освіти.

Розглянемо більш детально, як же виникають деякі специфічні особливості вузівського навчально-виховного процесу, що заважають студентів засвоїти на необхідному рівні особливості професійної діяльності.

Перш за все слід відмітити, що ці розбіжності неминуче виникають на рівні комплектування змісту та структури навчання. Психологічно більшістю студентів ті навчальні плани та програми, що задаються (їх складові, зміст, внутрішні та зовнішні зв'язки) часто сприймаються як природні, остаточно визначені, такі, що не підлягають змінам. Якщо методолог професійної освіти чітко пам'ятає, що будь-яка навчальна програма є засобом „інобуття” її розробника, що вона є значною мірою суб'єктивованою, то для студента вона має виключно об'єктивний зміст. Адже навчальний процес у вузі побудовано певною мірою на довірі з боку тих, хто навчається, до тих, хто навчає: студентів гарантується, що якщо він буде виконувати ті завдання, які пропонуються викладачами вузу, то в результаті, оволодіє необхідною та достатньою сукупністю якостей, що дозволять йому повноцінно виконувати відповідну професійну діяльність.

Адже, повторюємо, будь-яка навчальна програма, в цілому зміст професійної підготовки не виникають самі по собі. Їх створюють конкретні люди шляхом конкретних перетворюючих процедур, а тому результати цієї роботи мають значну кількість відбитків об'єктивного і суб'єктивного рівнів. Більш показово це можна проілюструвати, якщо хоча б в загальних рисах розглянути процедури комплектування змісту освіти.

Уявімо собі, що в суспільстві виникла потреба в спеціалістах певного профілю, але немає відповідних навчальних закладів, які б готували їх. Треба створити систему професійної підготовки відповідно „наново”. Це завдання складається з ряду певних етапів, на кожному з яких відбувається поступове трансформування вимог професійної діяльності в події вузівського життя.

Розглянемо, як же відбувається реалізація кожного етапу в двох ракурсах: а) зміст етапу і його результати; б) можливі відхилення від оптимуму, які визначаються рядом об'єктивних і суб'єктивних чинників.

1. Етап визначення загальних вимог до системи професійної підготовки. Вища школа, незалежно від профілю своєї роботи, повинна забезпечувати врахування таких попередніх умов:

а) вища школа безпосередньо пов'язана з суспільством. „Забираючи” значну частину працездатного населення, вона бере на себе зобов'язання не тільки надати студентам знання, сформувати суто професійні якості, а й сформувати у майбутніх спеціалістів готовність повноцінного включення в соціальне і професійне життя цього суспільства після закінчення вузу. Тому завдання вищої школи завжди перевищують прагматичні межі прямого надання професійних знань, умінь, навичок, через що зміст підготовки орієнтований на широкий спектр соціальних стосунків, які виникають між індивідом і суспільством, і включає такі якості, як активна громадянська позиція, гармонійна структура інтересів і потреб, розвиток моральних якостей, високий рівень інтелектуального і культурного розвитку, загальна гуманістична спрямованість особистості, відчуття обов'язку і відповідальності, правова культура та ін. І хоча формування особистості відбувається не тільки в стінах вузу і не тільки в студентські роки, але саме в вузі найбільш часто відбувається інтеграція „загальнолюдських” якостей індивіда з якостями професійними. Інакше формується спеціаліст, який не зможе нормально взаємодіяти з іншими людьми, конструктивно впливати на виробничий колектив або соціальну групу, до складу якої він увійде, нездатний жити і працювати серед людей;

б) приріст індивідуального потенціалу кожної особи, яка включена у вузівський навчальний процес, повинен бути орієнтований не стільки на поточну діяльність студентів, скільки на віддалену перспективу – самостійну професійну діяльність. Це зумовлює складність завдань, що вирішуються як викладачами, так і кожним студентом: сформувати сьогодні, всупереч тим поточним завданням та потребам, установку на становлення „завтрашнього” спеціаліста, збагатити та розвинути його індивідуальні можливості засобами тієї системи знань, умінь і навичок, якими він оволодіває; допомогти виробити оптимальні форми поведінки, які можуть використовуватись надалі в різних соціальних і професійних обставинах; сформувати пізнавальні, емоційні й вольові якості, розвинути наявні здібності, забезпечити умови формування гармонійної структури особистості: допомогти подолати ті індивідуальні особливості, що заважають процесу соціалізації та професіоналізації та ін.;

в) зміст професійної підготовки повинен забезпечувати і певний резерв розвитку, адже: а) не можна передбачити всі умови, які виникнуть в реальному житті; б) структура професійної діяльності постійно відчуває зміни. Тому спеціаліст повинен бути готовий самостійно поповнювати свої знання, знаходити засоби вирішення життєвих та професійних завдань, переглядати в міру необхідності власні позиції, погляди, цінності, займатись професійним і особистісним самовдосконаленням, критично оцінювати наявний рівень професіоналізму і підвищувати його відповідно до вимог часу і обставин.

Отже, загальне коло проблем окреслено. Але цього явно недостатньо для відповіді на конкретні питання про те, як же готувати кадри відповідного профілю. Необхідно здійснити перехід від цих загальних орієнтирів до конкретних подій, що безпосередньо відбуваються в практичній діяльності вузу і міжособистісних стосунках в системі „викладач-студент”.

Тому наступний етап проектування змісту професійної підготовки – це аналіз вихідної професійної діяльності з урахуванням тих побажань до неї, які висуває суспільство [10, 15]. За результатами даного етапу складається професіограма, тобто узагальнюючий опис змісту і структури діяльності, „відірваний” від конкретних умов реалізації цієї діяльності. У найбільш узагальненому вигляді професіограма включає в себе опис професійних функцій, що виконуються спеціалістом відповідного профілю, на основі яких складається остаточний перелік організаційних, психологічних, фізіологічних, фізичних вимог до виконавця. Таким чином, професіограма конкретизує найважливіший, обов’язковий склад професійної діяльності, визначає базові якості.

Але професіограма складається конкретними дослідниками (авторськими колективами), у яких є власні пріоритети й цінності, концептуальне бачення професійних подій, методичні та інтерпретаційні засоби, яким надається перевага, наукові інтереси, певний рівень узагальнень, ступінь диференціації та деталізації стосунків, в які вступає спеціаліст відповідного профілю, прагнення до когнітивної складності або спрощеності опису спостережуваних явищ тощо. Тому зміст професіограми, ієрархія професійно значущих компонентів, внутрішні смислові акценти завжди несуть на собі відбиток суб’єктивізму дослідника, наприклад, у створенні професіограми викладача технічної дисципліни обов’язково повинні брати участь такі розробники: спеціаліст в галузі відповідної науки, який визначає необхідний і достатній зміст; спеціаліст в галузі дидактики, який повинен „перекласти” зміст науки в сукупність дидактичних одиниць навчання; спеціаліст в галузі викладання відповідних або близьких до них предметів, який уточнює та конкретизує форми презентації студентам цих дидактичних одиниць; спеціаліст в галузі психології, здатний виявити бажаний рівень абстрактності знань, зробити їх зрозумілими для даної категорії слухачів, спрогнозувати можливі ускладнення, виявити психологічні основи засвоєння даної дисципліни, тощо. Якщо при складанні відповідної професіограми був відсутній хоча б один з цих спеціалістів, то професіограма буде недостатньо повною, не розгляне всіх потенційно значущих аспектів професійної діяльності.

Крім того, при складанні професіограми, навіть якщо колектив її розробників охоплював всебічно зміст відповідної діяльності, все рівно втрачається різноманітність варіацій цієї діяльності, що існують об’єктивно. Виникає перша абстрактна модель, в якій первинний зміст діяльності трансформовано (перекодовано) і зафіксовано в якісно інших, знаково-символічних одиницях. При такому перекладі професійної діяльності в знакові аналоги виникає певне коло проблем:

- відбувається втрата якісної специфіки цієї діяльності. При цьому чим вищий рівень майстерності професіонала, на основі діяльності якого відбирався матеріал для професіограми, тим важче аналізувати його діяльність. Адже в реальності ця діяльність існує як єдина, цілісна сутність (показник високого рівня інтеграції окремих дій, організації зв’язків між ними). Але процедура аналізу обумовлює необхідність виділення і опису окремих складових, в результаті чого втрачається ряд специфічних системних зв’язків і тих інтегральних якостей, що визначаються цими зв’язками, ряд специфічних системних зв’язків і визначуваних ними системних інтегральних властивостей;

- звужуються, а потім відкидаються як незначні багаточисленні творчі знахідки на рівні окремих виконавців, втрачається вплив їх творчої індивідуальності, широкий діапазон ефективних засобів реагування на конкретні умови в конкретних обставинах.

3. Мають місце труднощі і процесу перенесення численних подій реальної дійсності на знакову форму їх виразу, що часто веде до зміщення суттєвих моментів, втрати ціннісних значень. Один смисл на рівні предметних дій може мати зовсім інше значення у складі професіограми. До прикладу, в реальній педагогічній дійсності спеціальні професійні знання не мають самостійного значення, вони важливі лише як засіб розвитку учня. Тобто в реальних стосунках з учнем більш важливим є не загальний обсяг інформації, яким володіє вчитель

(хоча, безумовно, це дуже важливий показник його професіоналізму), скільки здатність учителя адаптувати відповідні знання стосовно до педагогічних цілей і завдань, рівня підготовки слухачів, зробити ці знання надбанням учня. Включення ж параметру „професійні знання” до професіограми акцентує увагу на цих знаннях як самоцінних і самодостатніх.

4. Наступним етапом відбору змісту професійної підготовки є переведення компонентів професіограми в так звану модель спеціаліста, тобто той узагальнений перелік якостей, що обумовлює професіоналізм у відповідній сфері людської діяльності. Адже вуз має справу не з абстрактними діяльностями, а з конкретними індивідами, розвиток яких повинен бути співвіднесений з певними еталонами. Тобто модель спеціаліста є еталоном, співставлення з яким дозволяє виявити ступінь наближення окремих осіб до бажаного рівня професіоналізму.

Модель спеціаліста – це узагальнений взірець професіонала, який є кінцевою метою діяльності вищої школи і відповідає всім вимогам практики, з врахуванням тих змін, які прогнозуються в недалекому майбутньому. Модель спеціаліста узагальнює в певну систему характерні саме для цього виду діяльності особистісні якості, знання, навички і вміння, що забезпечують її виконання в будь-яких умовах. Зараз інтерес до створення узагальнених моделей суттєво зменшився, хоча ще декілька років тому в практиці вищої школи їх розроблялась значна кількість. Для прикладу наведемо модель, що запропонована М.І.Дьяченко і Л.О.Кандибовичем [8]. Автори вважають за доцільне орієнтуватись в процесі професійної підготовки спеціалістів на загальну схему, за якою повинен йти розвиток особистості майбутнього професіонала: укріплення професійної спрямованості, впевненості, розвиток спеціальних здібностей; підвищення відчуття обов'язку, відповідальності, професійної самостійності, розвиток індивідуальності студента, уточнення його життєвої позиції; ріст домагань особистості студента в галузі своєї майбутньої професії; підвищення (на основі інтенсивного оволодіння соціальним і професійним досвідом і формування потрібних якостей) соціальної, духовної і моральної зрілості, загальної усталеності особистості студента; підвищення питомої ваги самовиховання і формування якостей, досвіду, що необхідні йому як майбутньому спеціалісту; укріплення професійної самостійності і готовності до майбутньої практичної діяльності; самостійність і відповідальність за свої вчинки, серйозне ставлення до життя, прагнення до встановлення стійких стосунків з людьми, змістовного узагальнення, до ініціативного і творчого вирішення професійних завдань [8, 46-47].

Навіть така вкрай узагальнена схема показує, що вузівський навчальний процес повинен орієнтуватись не тільки на передачу професійних знань, а й на особистісний розвиток майбутніх спеціалістів як основу професіоналізації. Але вона поки що не розкриває ні шляхів, ні змісту тієї діяльності, яку слід реалізувати, щоб забезпечити формування відповідних якостей.

Тому і цей етап проектування змісту професійної підготовки (визначення моделі спеціаліста як орієнтиру і кінцевого результату) – виявляється лише проміжною ланкою, важливою, але недостатньою для організації самого процесу професійної підготовки. До нього додаються: а) виявлення основних умов і детермінант, які забезпечують досягнення визначених якостей, в тому числі склад і кількість галузей наукових знань, еквівалентних моделі, та засоби і форми надання цих знань; б) формування на їх основі нової, процесуальної моделі – тобто сукупності структурних одиниць, які вже втратили значення відокремлених галузей знань і отримали смисл конкретних складових навчального процесу вузу. Вибір складових, їх співвідношення в структурі підготовки, внутрішня змістова націленість визначаються на основі моделі спеціаліста, якості якої знов переносяться на нову систему, повертаючись до предметно-дійової форми, але в якісно іншому складі. Умовно можна стверджувати, що процес професійної підготовки в вузі є штучним аналогом свого природного прототипу – професійної діяльності (умовність цього твердження визначається тим, що поняття „природний” та „штучний” тут мають відносне значення).

Вважається, що, взаємодіючи з цією моделлю, студенти одночасно оволодівають структурою відповідної професійної діяльності, і формують у себе професійно необхідний та достатній склад індивідуальних якостей. Але якщо відтворити всі проміжні процедури переходів від прототипу (професійної діяльності) її аналогу (навчальної діяльності), то наочно видно, що вихідна система і кінцевий результат перетворень – навчальна модель нетотожні. При переході від одного етапу проектування до іншого відбувалася втрата певних якісних особливостей, виникнення нових смислів і значень, ціннісних і змістовних співвідношень. Кожен раз виникає якісно відмінна система, що висуває свої вимоги. Тому та навчальна діяльність, в яку включаються студенти, містить якісно інший склад і зміст подій, відмінну ієрархію цілепокладання, вимагає певних якостей, що обумовлені саме її специфікою.

Для користувача, що працює з кінцевою моделлю (на рівні навчання та виховання конкретного студента), всі проміжні етапи існують згорнуто, імпліцитно представленими в

контекстному змісті тієї діяльності, в яку він вводиться подіями актуальної для нього навчальної системи. Але найчастіше ті події, що відбувались на попередніх етапах, та їх наслідки не усвідомлюються, не впливають на поточну діяльність. Тому найважливішим чинником їх діяльності є вимоги тієї безпосередньої системи, в функціонування якої вони включені. Саме її якісна специфіка, власна логіка функціонування та взаємодії структурних компонентів стають провідними. Тому і викладач, і відповідний студент часто навіть не відчують потреби у „зворотному розгортанні” відповідних процедур, що вкрай необхідно для того, щоб повернутись від подій вузівського життя до тієї базової, визначальної цінності професійної підготовки, як відповідна професійна діяльність, визначенню в навчальних ситуаціях їх первинних професійних еквівалентів. Виникає ряд складних організаційних та психологічних бар'єрів, подолання яких вимагає спеціальної активності та значних зусиль як з боку викладачів, так і з боку самих студентів.

Зокрема, вузівський викладач повинен постійно тримати під контролем свідомості той факт, що фактично він виступає проміжною ланкою між структурою навчальної моделі та студентом, який оволодіває цією моделлю. Але сам викладач не є нейтральним стосовно цієї моделі: він привносить в її реалізацію власне бачення змісту, структури, функцій, цілей, завдань, засобів. Ситуацію ж більше заплутує той факт, що кожен викладач, реалізуючи лише якесь локальне завдання професійної підготовки (засобами свого предмета і особистісним впливом), сприймає її найчастіше як ситуацію суто навчальну: забезпечити оволодіння студентами певною галуззю наукових знань. Тобто, існує ще один фактор, що привносить зміни в уже прийняту модель організації процесу професійної підготовки (суб'єктивізм вузівських викладачів). Саме стереотипи мислення викладачів можуть значно ускладнювати, дезорієнтовувати роботу студентів за цілісною моделлю професійної підготовки: „Один з тих стереотипів – уявлення про тотожність результатів та змісту наукових і технічних розробок, що здійснюються в сфері конкретної професійної діяльності, і відповідного навчального матеріалу, що відображає ці результати. Для багатьох викладачів зміст освіти – це загальні результати професійної діяльності спеціалістів, які і повинні бути засвоєні студентами. Збереження подібних уявлень в багатьох випадках визначається змістом і характером педагогічної діяльності викладача вищої школи: він, як правило, не розглядає всю систему підготовки спеціалістів в цілому, а організує діяльність студента з відповідним навчальним матеріалом, який йому вже не як викладачеві, а як спеціалісту уявляється фрагментом, що відображає зміст його професійної діяльності” [11, 145].

Складність в тому, що самі по собі факти, поняття, теорії, що складають зміст наукової і професійної діяльності, дійсно існують незалежно від процесу їх вивчення. Але, ввійшовши до складу змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни, вони отримують нову системну якість, яка адекватна лише суто педагогічній системі, стають дидактичними одиницями навчального предмета, і тепер їх функціонування в даній системі буде визначатись не колишньою науковою або практичною значущістю, а, перш за все, педагогічною доцільністю. Саме тому переведення змісту наукової і професійної діяльності в зміст навчального предмета є складним і зовсім не віддзеркалюючим процесом, адже виникає нова, якісно особлива цілісна система, в яку інтегрується як складова частина елемент, що раніше входив в іншу систему. Виникнення і упорядкування цієї нової системної цілісності буде суттєво залежати від того, наскільки ефективно здійснюється процес інтеграції, наскільки повно будуть охоплюватись окремі компоненти цієї системи загальним системоутворюючим фактором, чи стане загальна мета системи законом функціонування для окремих підсистем.

Висновки... Отже, навчальний процес є відносно самостійною, організованою за власними законами системою, яка несе в собі складноопосередковано елементи і зв'язки структури професійної діяльності. Це призводить до того, що значна частина подій вузівського життя отримує як для викладачів, так і для студентів самостійні (самоцінні і самодостатні) смисли і значення, які суттєво домінують, відсувають на „периферію” смисли і цінності відповідної професійної діяльності. Безпосередня актуальність навчальних подій обумовлює їх провідний вплив на діяльність і особистісний розвиток студентів, сприяють більшому підпорядкуванню їх логіці поточного життя, ніж професійній перспективі, виконанню безпосередніх вимог, ніж комплексному особистісному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Анисимов О.С. Основы психологии высшей школы. – М., 1987.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
4. Гичан И.С. Психология профессионального становления специалистов. – Киев, 1989.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.

6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996.
7. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.С.Смирновой. – Л., 1989.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы /Под ред. А.В.Петровского. – М., 1988.
9. Студент и его деятельность /Под ред. Г.П.Давыдова. – Минск, 1978.
10. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки модели специалиста. – Саратов, 1987.

Анотація
В.А.Семиченко

Проблеми и приоритеты профессиональной подготовки

В данной статье рассмотрены концептуальные основы профессиональной подготовки, этапы проектирования ее содержания, роль деятельностного и личностного подходов в профессиональной подготовке студентов, значение профессиограммы в проектировании содержания профессиональной подготовки и переводение компонентов профессиограммы в модель специалиста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, деятельностный и личностный подходы, профессиограмма, модель специалиста.

Summary
V.A.Semychenko

The problems and priorities of professional training

Conceptual bases of professional training, stages of its content's projecting, the role of activity and personal approaches in the students' professional training, the meaning of professional diagram in the projecting of the content of professional training and transmitting of the components of professional diagram into the model of specialist have been considered in the article.

Key words: professional training, activity and personal approach, professional diagram, model of specialist.

Дата надходження статті до редакції

„9” листопада 2006р.

УДК 17.022.1 (043)

І.Б.СЛОНЕВСЬКА,
кандидат філософських наук, доцент
(м.Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ДІАЛОГОВОГО МИСЛЕННЯ: НА ПЕРЕТИНІ ФІЛОСОФІЇ І ЛІТЕРАТУРИ

Автор звертається до проблеми становлення діалогового мислення, розглядаючи її в предметному полі літературної освіти. Вважаючи, що сьогодні остання є необхідною складовою гуманітарної освіти, автор акцентує увагу на принципі діалогу як методологічній zasadі, котра сприяє становленню діалогового мислення особистості.

Ключові слова: принцип діалогу, діалогічне мислення, літературна освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкрити нелінійну систему-процес, що постійно перебуває в динаміці, та, зокрема, літературна освіта, якщо взяти до уваги такі її характеристики, як відкритість, цілісність, мультикультуралізм, контекстуальність, діалогізм, – мають готувати до життя особистість, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна орієнтуватися у швидкоплинному житті, бо вміє сприймати зміни і творити їх, розцінювати змінність як природну складову свого життя. Власні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, критичного аналізу – ті особистісні домінанти, які має формувати освіта ХХІ століття. Такі характеристики мислення дають можливість визначити його як діалогове. Нове мислення, засноване на принципі діалогу, є ознакою соціокультурних змін у суспільстві III тисячоліття. Поза сумнівом, значною мірою таким змінам суспільної свідомості має сприяти освіта, яка чутливо реагує на соціокультурні трансформації, змінюється сама і змінюватиме суспільство у майбутньому.

Креативність, діалогічність, мультикультурність мислення – яскрава і сутнісна ознака людини епохи постмодерну, яка вже розпочалася, і до якої має готувати сучасна ціннісна освіта.

Проте освітні трансформації, мета яких – становлення сучасного мислення людини ХХІ сторіччя, – процес, який тільки розпочався у вітчизняному освітньому полі і потребує свого осмислення і обґрунтування.

Формулювання цілей статті... Надалі ми зупинимося на визначенні тих методологічних підвалин, які можуть стати підґрунтям у процесі становлення діалогового мислення як чинника мислення сучасного, адекватного викликам ХХІ ст., та розглянемо зазначену проблему в контексті модернізації літературної освіти.

Мета статті – відшукати концептуальні ідеї, які можуть сприяти становленню діалогового мислення у контексті тих трансформацій, що відбуваються у сучасній літературній освіті і, зокрема, зумовлені появою в загальноосвітньому полі предмета „Зарубіжна література”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Загальний рівень змін в освіті передбачає інтеркультурність освітнього процесу, і в цьому сенсі актуальною стає роль сучасної цілісної літературної освіти, отримуючи яку особистість формує певну метамову – полікультурний код, який дозволяє не заблукати в хаосі інтеграції, полегшує і збагачує життя у світі багатоманітних зв'язків епохи глобалізації. Екстраполюючи проблему становлення діалогового мислення на літературну освіту, акцентуємо ті підвалини, які, з нашої точки зору, можуть лежати в основі досліджуваного процесу.

Розробка методів викладання зарубіжної літератури передбачає наявність науково обґрунтованої методології, в створенні якої ми виходимо з положення щодо того, що специфіка змісту навчального предмета визначає методологію його вивчення. Ми вважаємо, що методологічною основою літературного пошуку може стати думка М. Бахтіна, де він стверджує, що „чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, – а з ними можна тільки діалогічно спілкуватися” [1, 80]. Отже, вихідною підвалиною викладання зарубіжної літератури ми пропонуємо визначити принцип діалогізму.

Глобальний інтерес до діалогу як форми мислення виник у ХХ ст. Діалог у філософському контексті – це особливий спосіб усвідомлення світу, мислення, сутності міжособистісної взаємодії, і загалом – стосунків людини зі світом. Починаючи з феноменології Є.Гуссерля, і особливо у філософських розвідках К.Ясперса, М.Бубера, М.Бахтіна, акцент ставиться на діалозі як незаперечному факті міжособистісної комунікації. Діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Ідею інтенційності розвиває Е.Гуссерль, факт міжособистісної комунікації, діалогу стає вихідною точкою філософування К.Ясперса і М.Бубера, філософію діалогу розробляють у своїх наукових працях Е.Левінас, П.Рікер, Б.Вальденфельс.

Проблему діалогізації освітнього простору стали активно розробляти в кінці ХХ ст., що зумовлено зміною парадигми людського світовідчуття і світосприйняття. Гуманітарне мислення виступає сьогодні як діалог освітньої культури щодо екзистенційних проблем, як рівноправне спілкування різних культур, втілене в художні надбання, і як форма спілкування людей, коли голос кожної людини, яка висловлює свої думки і уявлення про світ, є важливим для всіх [2, 6].

Спираючись на ідею толерантності, яка, за К.Ясперсом, має бути наявною у людських стосунках, мету літературної освіти ми вбачаємо в формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, яка дозволяє терпимо ставитися до інших культур і здатності жити в полікультурному світі.

Ця мета може досягатися через наступні завдання:

- формування здатності безоціночно сприймати іншу точку зору, терпимо сприймати протилежні ціннісні позиції;
- стимулювання інтересу до інших точок зору, побудова стосунків на основі поваги до іншої культури;
- формування уміння бачити позитивні моменти в фактах неспівпадання позицій, культур і ціннісних орієнтацій;
- уміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Діалогове мислення через літературну освіту формується за умови нелінійного розуміння самого процесу навчання, підбору відповідного змісту навчального предмета, стилю викладання. Нелінійний підхід, вважає Н.Кочубей, „означає не відкидання ступінчатості, а розглядає її як своєрідний „вихід за рамки”, коли на кожному етапі навчання відбувається „забігання вперед” і „повернення назад”, і при цьому знання подається в цілісному вигляді і в тій формі, яка відповідає вікові студентів” [3, 71-75]. У проекції на літературу як навчальний предмет, такий підхід означає певний діалог – попередників і наступників, творців реальних культурних цінностей минулого, сучасного і майбутнього. Сутність цього діалогу – „культурно-філософська археологія” (Е.Гуссерль), яка полягає у пошуку прихованого чи загубленого сенсу. Викладач вільний сам обирати реальних учасників подібного діалогу – письменників, мислителів, учених, художників – митців, які за духом і змістом є найбільш близькими до вирішення заданої проблеми. При цьому важливо уникнути стандартно-лінійного еволюціоністського підходу до літературних явищ, щодо якого ще О.Мандельштам писав у роботі „Про природу слова”: „Для літератури еволюційна теорія особливо небезпечна, а теорія прогресу просто вбивча. Якщо послухати істориків літератури, які стоять на позиції еволюціонізму, то виходить, що письменники тільки й переймаються тим, як розчистити шлях

для тих, хто йде попереду. Теорія прогресу в літературі – найогидніша форма шкільного невігластва” [4, 174-175]. Абсолютною протиположністю такого підходу є звернення до ідеї „Школи діалогу культур” В.Біблера, яка заперечує бачення літературного процесу як такого, в якому кожний наступний щабель освоєння знань опирається на попередній, і ніхто не забігає наперед, як і не повертається назад. За Біблером, сучасне мислення не є останньою і найвищою сходинкою, на яку зійшло людство. В діалогічному мисленні живе кожна попередня культурна форма мислення, і вона є особливою складовою сучасного розуміння світу. З точки зору такого діалогічного мислення, літературна освіта розглядається як сходження за культурними епохами, спілкування з різними типами свідомості людей колишніх культурно-літературних епох, досягнення різних моделей людського буття. Культурно-історичний зміст тієї чи іншої епохи відбивається в художній свідомості. Саме вона визначає відношення мистецтва до дійсності і відбивається у поетиці, а зміна типів художніх свідомостей зумовлює історичні зрушення поетичних форм і категорій.

З точки зору культурологічного підходу до мистецтва, можна говорити про різні типи художньої свідомості, що відбивають історичні типи культури Давнього Сходу, Античності, Середньовіччя, Відродження, класицизму, романтизму, реалізму, діалогічної свідомості людини ХХ сторіччя [5].

При цьому слід зазначити, що в межах однієї історичної епохи ці типи художньої свідомості перехреснюються, вступають в діалог, який, за Біблером, – не просто спілкування з різними культурними парадигмами, а передусім – здійснення власного морального вибору, самоідентифікація у світовій культурі, системах загальнолюдських цінностей. Потрібно віднайти традицію, яка дозволить з’єднати, як писав Шекспір, „перерваний зв’язок часів” – зв’язок духовних епох.

„Занурюючись” у глиб світової культури, викладач літератури разом з юними особистостями здійснює пошук особистісних відкриттів у контексті служіння істині, добру і красі і надає своєму предмету завершеності, осмисленості і цінності. Завдання вибудованої таким чином літературної освіти – навчити учня розуміти „культурного співрозмовника” (ним може бути викладач, товариш, автор, текст, літературний герой), вільно міркувати в процесі діалогу з ним, не сприймати готових істин, а шукати їх, самостійно моделювати, поєднувати, імпровізувати, обирати власний варіант – тобто формувати нелінійний спосіб мислення як сутнісну ознаку сучасної особистості. Адже співучасник діалогу – це співрозмовник, внутрішній стан якого ми прагнемо зрозуміти, чію мотивацію дій намагаємося інтерпретувати „через себе”. І яким би не був діалог за формою: спілкування особистостей, концепцій, культур тощо, – але за змістом в основі будь-якого діалогу, за М.Бахтініним, – пошук істини. „Істина не народжується і не міститься в голові окремої людини, – писав учений, – вона народжується поміж людьми, які спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування” [1, 126].

Літературна освіта крізь призму принципу діалогізму дає змогу побачити складне переплетіння, зв’язки, впливи різних культур і літератур у єдиному всесвітньому культурологічному просторі.

Виходячи з концепції діалогу культур, академік М.Храпченко в статті „Час і життя літературних творів” підкреслював, що літературні твори минулого „входять в орбіту інших часів, вступають у сферу нових ідейних, естетичних запитів, і важливо розкрити те, чим вони дорогі людині сучасної епохи, якими своїми сторонами вони входять у сучасну культуру” [6, 31]. Філософія діалогу стала визначальною для ХХ сторіччя, можливо, саме тому, що після набутого трагедійного досвіду людство особливо усвідомило неповторність власного існування і безцінність дару спілкування. М.Бубер 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. Якщо на уроках з точних наук переважають знання, про які діалогічно можна говорити не з позиції предмета пізнання, а з позиції способу його здобування, то на уроках мистецтва, зокрема літератури, конкретні, точні знання про твір пов’язані передусім з конкретною особистістю. Зміст „переломлюється” через суб’єктивну свідомість, і, таким чином, ставлення до предмета вивчення є глибоко суб’єктивним. Діалог відбувається не просто з приводу твору. Процес спілкування йде з приводу свого „Я” і „іншого” в художньому творі.

Спосіб пізнання іншого і є діалог. Його суть і мета полягає в тому, щоб зрозуміти і прийняти позицію „іншого”, пережити його стан. Вищим рівнем діалогічного розуміння є співпереживання головних цінностей спілкування.

Таким чином, сутність пізнання художнього твору полягає в залученні через співпереживання до іншої індивідуальності, іншого дискурсу, іншої культури.

Процес читання взагалі можна визначити як створення власних думок за допомогою думок, висловлених автором. Тобто, знайомство з художнім твором – це творчий процес, який можна кваліфікувати як особливий діалог між автором і читачем. Художній текст завжди має і внутрішню діалогічність: він опирається на погляди попередників чи сучасників, або відкидає їх, апелює до уже сформульованих ідей, літературних типів, соціального досвіду – або піддає їх сумніву, а іноді – й нищівній критиці. Він не просто констатує певні факти, повідомляє про них, а втягує читача в спільний пошук істини, відповіді на „вічні запитання”, притаманні будь-якому справді талановитому твору. 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.

Отже, взаємодія читача з художнім твором передбачає широкі діалогічні стосунки з текстом та його автором, особистісне „втягування” в широке коло проблем, зіставлення читачем отриманої інформації із власним життєвим досвідом, ціннісними орієнтаціями, переконаннями. Саме в цьому полягає ціннісний вплив літератури на особистість. „Всяке істинне пізнання переходить у переживання. Таким чином, знання про світ стає моїм переживанням світу. Пізнання, що стало переживанням, не перетворює мене по відношенню до світу в чисто пізнаючого суб'єкта, але збуджує в мені відчуття внутрішнього зв'язку з ним” [7, 217]. На нашу думку, в цих словах А.Швейцера розкривається одне з найважливіших завдань гуманітарної, зокрема, літературної освіти: дати осмислене, живе, конкретно-емоційне і особистісне відчуття власної причетності людини до світу. Це відповідає сучасній освітній тенденції щодо зміни ролі викладача, який при такому підході до літературної освіти не буває носієм знань, „власником істини” – він один з учасників діалогу, який викладає не певну суму фактів, а свої міркування з їх приводу, запрошуючи до подібних міркувань інших учасників діалогу. Так моделюється ситуація спільного творчого освоєння світу, коли об'єднані в одну структуру учасники освітнього процесу. Таким чином пропонується настанова на відтворення фрагментарності світу та множинності істин. Саме так відбувається звільнення сучасної людини від полону стереотипних уявлень, кожне з яких претендує на право бути єдиною істиною про світ.

Характерною рисою сучасного етапу розвитку системи освіти загалом, і літературної освіти зокрема, є пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогове мислення, яке є метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. Процес сприйняття та свідомого осмислення іншого культурного простору є не лінійним, а швидше багатовекторним. Діалогізація змісту особистісно орієнтованого освітнього простору базується на принципі діалогу культур різних історичних епох (досвід школи діалогу культур) і діалогу різних національних культур на одному часовому зрізі.

У цьому контексті особливе значення мають взаємозв'язки зарубіжної та української літератур, адже зміст сучасної гуманітарної освіти найбільшою мірою зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, „своїм” і „чужим”, на основі якого людина, формуючись як патріот своєї країни, може усвідомлювати реалії цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести за нього власну частку відповідальності.

Для вітчизняної пострадянської освіти це дає чудову нагоду підкреслити, що Україна завжди була інтегрована в європейський соціокультурний простір, жила осмисленням спільних з європейськими проблем і „вічних запитань”, користувалася спільним зі світом полікультурним кодом. Молодий українець має ідентифікувати себе як представника нації, яка ніколи не належала до культурної „окраїни”. Тісні особисті зв'язки Петра Могили і Рене Декарта, композиторів М.Березовського та В.-А.Моцарта, письменників Марко Вовчок і Гі де Мопассана доводять, наскільки спільною була європейська культурна колиска для своїх найталановитіших вихованців.

Акцентуючи вагомість такого підходу до літературної освіти як шляху формування діалогічного мислення особистості, згадаємо постмодерністський принцип „різони”, за яким світову літературу можна розглядати не як ієрархічне дерево, а як об'єднане спільним ґрунтом різнотрав'я. На цьому ґрунті – європейській культурній традиції – вирости твори зі спільними темами, образами, мотивами, ідеями, сюжетами як в українській, так і зарубіжній літературах.

Яскравою ілюстрацією цього твердження є наявність у кожній розвиненій національній літературі так званих „вічних образів”, інтерпретацій „мандрівних сюжетів”, відлуння таких світових шедеврів, як античні міфи, „Божественна комедія” Данте, „Гамлет” чи „Король Лір” Шекспіра, „Дон Кіхот” Сервантеса. Пригадаємо тут „вічні образи” Прометея, Ікара, Дон Кіхота,

Гамлета, які знайшли своє літературне життя на українському національному ґрунті (до прикладу, міф про Прометея породив літературні варіації у Тараса Шевченка, Лесі Українки, П.Тичини, Л.Первомайського, М.Руденка, М.Рильського, А.Малишка); відлуння шекспірівських мотивів часто звучать у творчості М.Вороного, Т.Осьмачки, М.Бажана, М.Рильського, Б.Олійника; Дон Кіхот, який привертає живий інтерес філологів, культурологів, філософів від Г.Гейне, В.Гюґо, Ф.Достоевського до Х.Ортеґи-і-Гассета та Ж.-П.Сартра, має українське обличчя в творчості Б.Грінченка, Л.Первомайського, Л.Костенко і осмислюється у філософсько-філологічних дослідженнях Д.Затонського). Свої інтерпретації знаходять біблійні сюжети і образи, так звані „мандрівні сюжети”.

Ще ширше це простежується на рівні визначення спільних проблем, жанрів, напрямів, течій (ідея романтичної свободи, історичного минулого у творах Тараса Шевченка, А.Міцкевича, Ш.Петефі, О.Пушкіна; проблема призначення жінки в О.Кобилянської, Лесі Українки, Г.Ібсена, Льва Толстого; розвиток езопівських мотивів у байках Л.Глібова, І.Крилова, Ж. де Лафонтена). Подібні факти – свідчення нелінійної ситуації відкритого діалогу, який завжди відбувався між Україною і світом, підтвердження прямого і зворотного зв'язку між літературами, потрапляння – в результаті вирішення спільних проблемних ситуацій – в один самопогоджений темпосвіт. Можна назвати безліч фактів зворотного зв'язку – впливу української культури на світову: знайомство Й.В.Гете з графом Потоцьким відкрило для німецького письменника Україну; захоплення українською історією, особливо сторінками її козацької звитяги, зумовило відповідну тематику в творчості Даніеля Дефо, Вольтера, Байрона, О.Пушкіна, В.Гюґо, П.Меріме, Р.Рільке. Особливе зацікавлення європейських діячів культури привертала загадкова і велична постать гетьмана Мазепи, до образу якого зверталися Вольтер, Байрон, Гюґо, Словацький, Делакруа, Верді, Ліст.

Отже, художній твір є діалогічним за природою. Простежити особливості цього діалогу, побачити, як через діалог творів відбувається діалог культур – одне з найважливіших завдань літературної освіти.

Висновки... В якості концептуальних ідей, що сприяють становленню діалогічного мислення і формуванню особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., можна визначити ідею інтенційності Е.Гуссерля – „філософську археологію” пошуку сенсу; ідею багатовимірного спілкування, розвинену М.Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої „іншості” та принцип толерантності К. Ясперса; і особливо – антропологічне обґрунтування діалогу М.Бахтіна, за яким діалог – це співпричетність, притаманна лише людині форма пошуку Істини, та „діалог культур” В.Біблера.

„Нелінійність, метафоричність, випадковість, спонтанність сенсів синергетичних образів і ґештальтів, їхня незавершеність і відкритість формують креативний гіпертекстуальний простір можливих світів як простір культури миру і взаєморозуміння. Допомогти стати учасником творення такого світу – в цьому і полягає надзавдання сучасної освіти”, – вважає Л. Горбунова [8, 18]. Ми приєднуємося до такого бачення стратегії сучасної освіти і літературної освіти зокрема, адже діалогове мислення особистості сприяє формуванню нової – синергетичної – картини культурного світу, акценти в якій розставлені на коеволюції, кооперативності, когерентності елементів. Це може виконувати функцію стратегічного орієнтування в повсякденному житті людини, пропонуючи нове бачення світу, якому притаманна діалогова взаємодія, культурний плюралізм, цілісність, темпоральність і складність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. писатель, 1963. – 362 с.
2. Курганов С. Ребенок и взрослый в устном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 269 с.
3. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С. 70-75.
4. Мандельштам О. О природе слова // Мандельштам О. Соч. в 2 т. – М., 1990. – Т.1.
5. Библер В. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в ХХІ век. – М.: Полит. лит., 1991. – 413 с.
6. Храпченко М. Художественное творчество, действительность, человек. – М.: Советский писатель, 1976. – 366 с.
7. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992. – 573 с.
8. Горбунова Л. Возможна відповідь освіти на виклик after-постмодерну // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 13-19.

Анотація

И.Б.Слоневская

Проблема диалогового мышления: на стыке философии и литературы

В статье рассматриваются возможности становления диалогического мышления личности в предметном поле литературного обучения. Считая последнее необходимой составляющей современного гуманитарного образования, автор акцентирует внимание на принципе диалога как методологической основе, способствующей становлению диалогического мышления личности.

Ключевые слова: принцип диалога, диалогическое мышление, литературное образование.

Summary
I.B.Slonevs'ka

Problem of the dialogue thinking: at the edge of philosophy and literature

The article examines the possible ways of forming the dialogical thinking in the subject field of literature study. Regarding literature as a key component of humanitarian education, the author makes an emphasizes on dialogical principle as a methodological ground, which further formation of the dialogical thinking of a personality.

Key words: the principle of dialogue, dialogical thinking, literature education.

Дата надходження статті до редакції

„23” січня 2007р.

УДК 37.014.15(477)

М.В.СОЛОВЕЙ,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ТА ЇЇ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ОСНОВ

В статті аналізуються різні підходи до поняття експертизи. На основі узагальнення автор робить висновок про термін педагогічної експертизи, його зміст, предмет, відмінність від діагностики і моніторингу. Всі інші означення експертизи в освіті розглядаються як синоніми. Вказується на нормативно-правову базу експертної діяльності в освіті.

Ключові слова: експертиза, педагогічна експертиза, моніторинг, діагностика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Експертна справа має тривалу історію і значне поширення в різних сферах життя. У сучасній практиці найбільш відомими є економічна, технічна, судово-медична експертиза. Набирають розвитку гуманітарна і соціальна експертиза. В контексті останніх розвивається експертиза освіти, або педагогічна експертиза.

Останнім часом питання експертизи освіти набули активного звучання як на рівні практики, так і в теоретичних розробках. На нашу думку, це пов'язано з оновленням змісту освіти, активізацією проектною та інноваційною діяльності, інформатизацією, переходом школи на нову структуру, впровадженням нетрадиційних методик навчання і таке інше. Значним поштовхом до розвитку експертної справи в освіті стало запровадження такої важливої форми державного контролю за діяльністю школи як атестація.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В Україні теоретико-методологічні основи діагностики та експертизи педагогічних проектів розроблені І.П.Підласим [1]. В.П.Чудакова, Л.В.Буркова, К.В.Макогон, Н.Ф.Федорова [2] опрацювали питання експертизи інноваційних проектів. Ю.М.Швалб [3] дослідив теоретичні основи психологічної експертизи.

У зв'язку з атестацією загальноосвітніх навчальних закладів активізувалась як практична діяльність у сфері експертизи освіти, так і теоретичне осмислення її проблем. Одними із перших до теоретичних розробок атестаційної експертизи звернулись Г.В.Єльнікова [4], М.І.Сметанський, В.М.Галузяк та інші [5]. Зокрема Г.В.Єльнікова аналізує сучасний стан державного контролю за діяльністю шкіл, дає порівняльну характеристику моделей атестації в Україні, Росії, Англії, описує попередню модель атестації шкіл та її експертну оцінку. М.І.Сметанський з колективом визначив результативні та процесуальні показники ефективності педагогічної діяльності, запропонував діагностичні методики їхнього вимірювання, розробив нормативні документи, що регламентують діяльність атестаційних комісій та процедури експертизи. А.М.Єрмолю, Л.Г.Москалець, О.Р.Суджик, О.М.Василенко [6] розроблено технологічний аспект експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Зазначені автори детально описали програму експертизи управління та технологію її реалізації.

У сфері експертизи освіти активно працюють російські вчені педагоги і практики М.М.Князева [7], А.В.Бояринцева [8], С.Л.Братченко [9], В.Державін [10] та інші. На думку С.Л.Братченко, в сучасному суспільстві в цілому, і в освіті зокрема, роль експертизи зростає у зв'язку з руйнуванням ілюзій відносно можливості алгоритмувати життя і збільшенням соціальних зон невизначеності, що зумовлює експертну діяльність з метою наукової оцінки певних суспільних процесів і явищ.

Разом з тим у сучасних дослідженнях, на нашу думку, ще недостатньо розробок щодо аналізу понятійного апарату, змісту і принципів експертизи, її нормативно-правового забезпечення.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у визначенні основних підходів щодо означення понять: експертиза, педагогічна експертиза, предмета і принципів експертизи, її нормативно-правового забезпечення.

Виклад основного матеріалу... Проведений нами словниковий аналіз дає підставу стверджувати, що *експертиза – це дослідження певних справ, проблем з метою оцінки та формування відповідних висновків про їх стан.*

Розглядаючи діагностику і експертизу в єдиному контексті, І.П.Підласий [11] вказує на розбіжності понять, підкреслює, що в основі експертизи лежать методи діагностики. При цьому розглядає *діагностику* як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються, а *експертизу – як діяльність, спрямовану на визначення оцінки, що ґрунтується на основі спеціальних досліджень і містить мотивовані висновки про певну педагогічну систему (педагогічний проект), програму чи її окремі елементи.*

Експертиза часто застосовується в поєднанні з іншими способами пізнання, але при цьому має ряд відмінностей. Зокрема, на думку Л.С.Братченко [12] від власне наукових досліджень вона відрізняється ще й своїми завданнями. Якщо наукові дослідження зорієнтовані на отримання нових знань, то сутність експертизи полягає в поясненні та оцінці даної реальності як такої. Останнім часом активізувалась робота у сфері моніторингу. Аналіз методології моніторингу та інструментарію досліджень вказує на те, що в його основі також лежать методи діагностики. Його сутність полягає у спрямованості дій на регулярне спостереження, збір інформації про розвиток певної педагогічної системи чи проекту в часі. Аналізуючи теоретичні та практичні аспекти проблеми оцінювання якості освіти, Т.Луїна [13] вбачає основне завдання моніторингу якості освіти і як складової системи державного управління освітою, і як інструменту, що використовується для вимірювання й оцінювання досягнутих результатів – у визначенні проблем в освітній галузі, здійсненні систематичних досліджень різних елементів системи загальної середньої світи та об'єктів освітнього середовища, у фіксації наслідків управлінського впливу на систему освіти та змін, що відбуваються при цьому. *Експертиза ж, на нашу думку, відрізняється від моніторингу ще й тому що здійснюється як разова процедура на вході (оцінка проекту, програми, системи і таке інше), або на виході (результат) і передбачає, оцінювання, формування мотивованих і, як правило, нормативно-правових висновків на основі співставлення реального стану речей із нормами і стандартами (еталонами).* Суттєво відрізняється експертиза і від експерименту, який передбачає вплив на природний хід певного педагогічного процесу і контроль над основними його параметрами. Експертні процедури навпаки мінімізують таке втручання.

У науковій літературі зустрічаються різні види експертизи в освіті. Зокрема: гуманітарна, демократична, атестаційна, експертиза інновацій, психолого-педагогічна. Зважаючи на спільні ознаки об'єкта експертизи в освіті, ми схильні розглядати їх в контексті єдиного поняття, а саме: *педагогічна експертиза*. Зважаючи на загальне означення експертизи, ми розглядаємо *педагогічну експертизу* як *складну аналітико-синтетичну діяльність, спрямовану на дослідження (перевірку), формування обґрунтованої (мотивованої) оцінки науково-педагогічного рівня про той чи інший об'єкт (проект) освітньої діяльності.* При цьому педагогічна експертиза може одержувати назву за об'єктом чи напрямом проведення, як, наприклад, – експертиза проекту, експертиза педагогічних інновацій, експертиза навчально-виховного процесу, експертиза роботи з педагогічними кадрами, атестаційна експертиза освітньої діяльності тощо. Однак, за ознаками подібності об'єктів, їх функціональної приналежності – це педагогічна експертиза. В цілому педагогічна експертиза спрямована на компетентне оцінювання підручників чи посібників, наукових досліджень, проектів, стандартів освіти, основних напрямів управління і діяльності навчальних закладів. Педагогічна експертиза забезпечує розгляд, дослідження педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів педагогічної діяльності, створює інформаційне поле для прогнозування розвитку системи освіти, надання консультативної допомоги навчальним закладам. В процесі проведення експертизи актуалізується комплекс науково-дослідних процедур, спрямованих на одержання від експертів відповідної інформації та прийняття на її основі компетентних рішень у галузі управління освітнім закладом. Це показник професійної компетентності педагогічного колективу того чи іншого навчального закладу.

В.С.Черепанов [14] вважає, що педагогічна експертиза є складовою педагогічної кваліметрії. Проте, на нашу думку, якщо виходити з того, що кваліметрія [15] є науковою дисципліною, яка вивчає методологію і методику комплексних кількісних оцінок якості будь-

яких предметів, об'єктів, процесів, явищ, *то ми навпаки – не ототожнюємо ці поняття, і розглядаємо кваліметрію як метод дослідження, інструмент для вимірювання в процесі експертизи.* За своїм призначенням кваліметрія є методом педагогічної експертизи.

Предметом педагогічної експертизи може служити будь-яка система, у сфері впливу якої є вчителі, учні, батьки або умови їх життєдіяльності в навчальному закладі. За функціональною приналежністю можна виділити такі об'єкти експертизи, як проекти, плани, програми, освітні послуги, альтернативні системи дій, що вписані в загальну педагогічну систему. Особливе місце займають освітні інноваційні (освітні, дидактичні, виховні системи, зміст освіти, освітні педагогічні технології, методи, форми, засоби розвитку особистості, організація навчання і виховання, технології управління тощо). Крім того С.Л.Братченко [16] вказує, що при аналізі інноваційних проектів і шкіл важливо звернути увагу на цінності та уявлення про суть людини, стиль життя школи, основну педагогічну ідею і засоби її реалізації.

В зарубіжних дослідженнях використовуються різні підходи до визначення основних напрямів аналізу життя школи. Одна із найбільш узагальнених схем включає чотири основних блоки: шкільне середовище, вчителі і процес навчання, учні, освітні програми.

Аналіз сучасних теоретичних розробок з проблем експертизи вказує на те, що експертиза є специфічним, особливим процесом оцінної діяльності. Ю.М.Швалб [17] доводить, що експертиза – це інтерпретація, і навколо будь-якого предмета експертизи можна побудувати теоретично необмежену їх кількість. Однак обмеження виникають через те, що експертиза за своєю суттю є прикладним дослідженням і при цьому відповідає потребам та інтересам, які впливають із запиту на експертизу. Будь-яка сфера знань чи практична діяльність, в тому числі і педагогічна, є внутрішньо неоднозначною та суперечливою. Тому перед експертом завжди виникає проблема вибору тих конкретних знань чи нормативних документів, які можуть бути покладені в основу експертної оцінки. Отже, виходячи з того, яку теорію покладено в основу експертизи, один і той же предмет може отримати різну експертну інтерпретацію. Так, якщо об'єктом педагогічної експертизи стає будь-яка інноваційна діяльність, то її можна оцінити і з точки зору дидактики, і з точки зору теорії розвитку особистості, і з точки зору управління освітнім процесом. За умови, якщо предметом експертизи є методична робота з кадрами, то її можна відповідно оцінити з точки зору трудового законодавства, з точки зору творчого розвитку особистості вчителя, з точки зору результативності навчального процесу, з точки зору розвитку учнів (вихованців). Аналогічно й інші предмети педагогічної експертизи не можна оцінити за абсолютно однозначними параметрами. Тому при проведенні експертизи педагогічних систем, чи освітньої діяльності в цілому, необхідно дотримуватись певних вимог, або, як їх називає Ю.М.Швалб, методологічних принципів. *Це полісуб'єктність, взаємне відображення, додатковість, багаторівневість.*

Будь-яка педагогічна система є штучною, виникає і функціонує тільки за рахунок зусиль людей, які до неї входять. Отже, під час експертного дослідження необхідно виділити всі основні діяльнісні позиції та описати функції відповідних суб'єктів. Мінімум необхідний їх набір становить: автор проекту, вчитель, учень. Можуть додаватися й інші. Все залежить від конкретних умов.

Всі діяльнісні позиції, що складають освітню(педагогічну) систему, слід розглядати як самостійні і взаємозалежні. За таких умов жодна позиція в педагогічній (освітній) системі не може бути реалізована сама по собі без наявності інших.

Педагогічні системи та проекти є багаторівневими. Для кожного конкретного випадку експертизи треба визначати й описувати ту систему, до якої входить та, що аналізується і та, що вписана в систему.

За своєю суттю педагогічна експертиза є науковим явищем. В її основі лежать методологія і методи науково-педагогічного дослідження та педагогічної діагностики. Завдяки їх сукупному застосуванню експерт збирає необхідні дані (експертну інформацію), яка є основою для формування оцінки, висновків, рішень. Використання загального поняття *п е д а г о г і ч н а е к с п е р т и з а* є оптимальним ще й тому, що відображає наукову сутність процесу, а відтак при застосуванні в практиці експертної діяльності, зокрема при проведенні *а т е с т а ц і й н о ї* експертизи має нормативно-правову, яка ґрунтується на Законі України „Про наукову та науково-технічну експертизу” та „Положенні про організацію та проведення наукової та науково-технічної експертизи”.

В такому контексті педагогічна експертиза набуває ознак нормативно правового процесу, а її сутність полягає в оцінці педагогічної й освітньої діяльності (педагогічних проектів, рішень), підготовці мотивованих висновків для прийняття відповідних управлінських рішень.

Відповідно до зазначених правових документів, головними принципами педагогічної експертизи як наукового і нормативного процесу є компетентність, об'єктивність і незалежність

осіб, установ, організацій, що проводять експертизу, вільний виклад особистої думки експерта з питань експертного аналізу, відповідальність, достовірність і повнота аналізу, обґрунтованість рекомендацій експертизи, аналіз громадської думки та її об'єктивне врахування при проведенні експертизи.

Організатори експертизи зобов'язані забезпечувати комплексне, якісне та ефективне проведення експертизи на основі досягнень психолого-педагогічної науки та відповідних нормативів, що діють в освіті. Висновки експертизи, яку проводять держані органи управління освітою, чи інші представники державної влади, до компетенції яких входить експертна діяльність у сфері освіти за окремими напрямками, є неухильними для розгляду та врахування при обґрунтуванні пріоритетних напрямів розвитку.

Висновки... На основі дослідження сучасних науково-педагогічних поглядів на проблему експертизи освітньої діяльності ми дійшли висновку про доцільність застосування єдиного поняття, а саме „педагогічна експертиза”. Всі інші означення експертизи в освіті вказують на предмет (експертиза проєктів, експертиза інновацій), або принципи (гуманітарна, демократична) експертизи. В процесі аналізу поняття педагогічна експертиза описано її ознаки, а також відмінності від діагностики і моніторингу.

Встановлено, що нормативно-правовою основою експертної діяльності є Закон України „Про науково-технічну експертизу” та Положення про порядок науково-технічної експертизи. Звідси випливають основні завдання, принципи експертизи, вимоги до експертів. Педагогічна експертиза, таким чином, набуває ознак нормативного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Підласий І.П. Діагностика і експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – С.10.
2. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Випуск 4: Збірник наукових праць / ред. кол.: Л.І.Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: Логос, 2001. – 168с.
3. Швалб Ю.М. Теоретичні основи психологічної експертизи // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Випуск 4: Збірник наукових праць / ред. кол.: Л.І.Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. Логос, 2001. – С.3-12.
4. Ельнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент. Науково-методичний посібник. – Харків: ТО Гімназія, 1999. – 160с.
5. Сметанський М.І., Галузяк В.М., Слободянюк М.І., Шахов В.І. Атестація загальноосвітніх шкіл. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдруккарня, 2001. – 310с.
6. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Науково-методичний посібник, під ред. А.М.Єрмоли. – Харків: Пошук, 2000. – 259с.
7. Князева М.М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологи. – 2001. – №2. – С.210-225.
8. Бояринцева А.В. Как „измерить” воспитание // Школьные технологи. – 2001. – №2. – С.188-201.
9. Братченко Л.С. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологи. – 2001. – №2. – С.178-195; – 2001. – №3. – С.204-225; – 2001. – №4. – С.139-147.
10. Державін В. Технологія проведення демократичної експертизи // Управління освітою. – 2004. – №18 (90). – вересень.
11. Підласий І.П. Вказана праця.
12. Братченко Л.С. Вказана праця.
13. Луніна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Видавничий дім „Шкільний світ”: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128с.
14. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1983. – С.9.
15. Азгальдов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). –М., 1982. – С.4.
16. Братченко Л.С. Вказана праця.
17. Швалб Ю.М. Вказана праця.

Аннотація

Н.В.Соловей

К вопросу о понятии „педагогическая экспертиза” и ее нормативно-правовые основы

Анализируются разные подходы к определению понятия „экспертиза”. Обобщая современные разработки проблемы, автор делает вывод о необходимости применения термина „педагогическая экспертиза”. Все другие определения экспертизы рассматривает как синонимы. Обращает внимание на нормативно-правовую базу экспертизы в образовании.

Ключевые слова: експертиза, педагогическая экспертиза, мониторинг, диагностика.

Summary

M.V.Solovey

To the question about notion of „pedagogical expertise” and her standard-juridical foundation

Different approaches to the definition of the notion „expertise” are analyzed. On the basis of their synthesis the author makes a conclusion about the application of the term „pedagogical expertise”. All other definitions of the term „expertise” are considered as synonyms. The focus is on the imperfection of the standard-juridical foundation of the expert in education.

Key words: expertise, pedagogical expertise, monitoring, diagnosis.

ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЮ ЛЕКСИКОЮ В ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ КАЗОК НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

В статті показано, як в процесі аналізу казок на уроках читання слід збагачувати мовлення молодших школярів емоційно забарвленою лексикою, яка допомагає дітям формулювати емоційно-оцінні судження, висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Ключові слова: емоційно забарвлена лексика, збагачення й увиразнення мовлення, емоційно-оцінні судження.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань формується тоді, коли в процесі навчання мають місце емоційні переживання учнів. Учитель повинен пам'ятати, що від емоційного стану дитини значною мірою залежить сприймання виучуваного матеріалу і успішність в цілому, він повинен вміти зацікавити змістом навчального матеріалу, викликати справжні пізнавальні позитивні емоції.

Формулювання цілей статті... Мета статті – показати можливості збагачення мовлення молодших школярів емоційно забарвленою лексикою в процесі аналізу казок на уроках читання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Формуванню емоційно-почуттєвої сфери учнів за допомогою слова присвятили свої статті Т.Шевчук, Г.Ткаченко [5, 6].

Передачу лексемами емоцій та почуттів мовця, його ставлення до сказаного забезпечують емоційна та експресивна функції слова.

„Давно відомо, що за певних умов словесний вплив на людину може викликати в неї таку сильну реакцію, що слід її залишитися надовго, а деколи і на все життя”, – писав М.І.Жинкін, надаючи великого значення виховній силі емоційних слів [3, 315].

Практика показує, що діти не володіють достатнім запасом слів, які дають змогу висловити свої почуття, враження від прочитаного, побаченого, оцінити явища дійсності, вчинки людей чи персонажів художніх творів. Саме тому учитель має формувати мовленнєву спостережливість учнів, здатність розуміти роль кожного слова у структурі і змісті речення, вміння називати предмети і явища, почуття і стан людини словами, які виражають позитивну чи негативну оцінку, висловлювати своє ставлення до почутого, прочитаного, формувати здатність розмовляти на морально-етичні теми.

Дослідженню ролі експресивної лексики в художніх творах присвятила ряд цікавих статей Н.Бойко [1]. На особливу увагу заслуговує її стаття, в якій автор розмірковує над пошуками нових, відмінних від звичайних, методів і способів тлумачення експресивів з урахуванням їх семантичної структури – наявності денотативного та конотативного компонентів [2].

На вироблення методики увиразнення мовлення учнів середніх класів та майбутніх учителів спрямовані дисертаційні дослідження та публікації Г.Ткачук, В.Новосолової. Однак ця проблема ще недостатньо досліджена щодо збагачення мовлення емоційно-експресивною лексикою дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розвитку умінь формулювати емоційно-оцінні судження, формування емоційно-почуттєвої сфери учнів. У статті „Слово про слово” В.Сухомлинський дає слушну пораду педагогам: „Шукайте у невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник у дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу” [4, 167].

Особливо емоційно сприймають молодші школярі казку. Вони щиро переживають за долю персонажів, співчувають тим, хто незаслужено постраждав, обурюються поведінкою дійових осіб. Народні і літературні казки – це той ґрунт, на якому проростають зерна високої моральності і духовності, формується милосердя, добротність, коректність у стосунках із людьми, любов до рідної землі, материнської мови, працелюбність, ввічливість.

Саме аналіз казок спонукає дітей до формулювання емоційно-оцінних суджень, у яких виявляється їхнє осудливе ставлення до нероб, злих, підступних, нечесних, брехливих, пихатих людей і прихильне до працьовитих, добрих, щирих, сміливих, чесних, причому вони самі визначають характерні ознаки персонажів – позитивні чи негативні.

Аналізуючи казки, вміщені у читанках, учні вперше розмірковуюватимуть, що означає бути щедрим, добрим, милосердним, заздрісним, підступним тощо.

Висловити оцінні судження школярам допомагають вдало сформульовані учителем запитання, які спонукають до розмірковування. Проаналізувавши зміст казки, учитель обов'язково має запитати учнів, які слова вони використали, коли розповідали про дії і вчинки персонажів, пропонує запам'ятати їх і записати до власних словничків емоційних слів, щоб потім поспілкуватись ними.

Після опрацювання розділів читанок, у яких представлено українські народні казки та казки народів світу учитель повинен запропонувати учням такі запитання: У яких казках утверджується *дружба і злагода*? Хто з персонажів казок сподобався *розумом, дотепністю, винахідливістю*? У яких казках висміюється *дурість, скупість, невдячність*? Чому у казках різних часів і народів утверджується *добро, розум, мир і краса* людей?

Цікавим видом роботи на уроці може бути добір емоційно забарвлених прикметників, що характеризують дійових осіб казок: лисичка – *хитра, улеслива, брехлива*; вовк – *хижий, злий, нерозумний*; зайчик – *маленький, боязкий, добрий, несміливий*; ведмідь – *незграбний, вайлуватий, повільний*; дідова дочка – *працьовита, добра, чесна, чемна, розумна, щедра, безкорислива*; бабина дочка – *лінива, заздрісна, підступна, зла, скупа, брехлива*; колобок – *самовпевнений, веселий, безтурботний, довірливий*; віл – *повільний, розважливий, розсудливий*; пан – *жорстокий, підступний, невдячний, скупий*; наймит – *працьовитий, чесний, правдивий, чемний, довірливий, співчутливий*.

Учні добирають прислів'я і приказки з емоційно забарвленою лексикою, що відповідають опрацьованим темам: *Розуму за гроші не купиш. З нечесної справи добра не буде. Що сам зіпсував, того не виправиш. Матимеш щирого друга, то матимеш ще одну голову. Справжнього друга за гроші не купиш. І сила перед розумом никне. Де сила не візьме, там розум допоможе. Хто брехати не стидається, тому й красти не сором. Біда друзів випробовує. Приятеля легше знайти, ніж зберегти. Краще самому кривду терпіти, аніж комусь заподіяти. Доки людина сама не осоромиться, ніхто її не зганьбить. Дарунки люди забувають, доброту – ніколи.*

Сприймання казок як реальної дійсності, як правди є віковою особливістю шестивосьмирічних школярів. На цій основі ґрунтується їхнє співпереживання, що є неодмінною умовою впливу художнього твору на учня. Тому достатньо звернути увагу дітей на ідейний задум казки: що в ній схвалюється, а що засуджується, кому хочеться допомогти, а кому ні, які з персонажів позитивні, а які негативні, які риси характеру їм властиві.

У процесі опрацювання казок, особливо під час проведення узагальнюючих бесід, доцільно використовувати прислів'я, які влучно передають багатовікові спостереження народу за поведінкою людей і навколишньою природою, виражаючи їх у вигляді мудрого узагальненого повчання. Насичені емоційно забарвленою лексикою і дуже часто побудовані на антитезі, прислів'я поживляють виклад, роблять мовлення образним. Наводимо приклади тематичних груп прислів'їв, дібраних студентами 3 курсу.

Правда-брехня: *Бреше, аж вуха в'януть. Брехати – не ціпом махати. Брехня патока, правда – перець. Брехун мусить добру пам'ять мати. Чисто бреше – і віяти не треба. Дурний собака і на хазяїна бреше. Краще мовчати, ніж брехати. Брехня з дна моря випливе. Все минеться, одна правда зостанеться. Правда кривду переважить. Брехнею весь світ пройде, та назад не вернешся. Вдача собача: не брехне, то й не дихне.*

Розумний-дурний: *Розумний научить, а дурний намучить. Краще з розумним загубити, ніж з дурним знайти. Мудрий думає, що говорить, а дурний говорить, що думає. Мудрий не все каже, що знає, а дурний не все знає, що каже. Розуму за гроші не купиш. Поки розумний думає, то дурень уже робить. Перед розумом і сила поступається. Порожня бочка гучить, а повна мовчить. Дурний язик голові не приятель. Нема гіршого ворога, як дурний розум. За дурною головою нема ногам спокою. Розумна голова, та дурню попалась. З дурнем каші не звариш. Високий, як тополя, а дурний, як квасоля. Борода виросла, а розуму не принесла. Шовкова борідка, та розуму рідко. Дурний лише у казці щасливий.*

Праця-лінь: *Праця чоловіка годує, а лінь марнує. Лінивому все ніколи. Від лежання ситим не будеш. Лінивий тільки й знає, що з миски та в рот. Все трудом ставиться, все трудом славиться.*

Сміливий-боязливий: *Боязливому по вуха, сміливому по коліна. Лякана ворона і куца боїться. То не козак, що боїться собак.*

Доброта: *Щире слово, добре діло душу зігріло. Добре слово податком не обкладають. Добра людина доброту і вчить. Добро дорожче від золота. Де нема добрих, там і добра нема.*

Дружба: Друзів біда випробовує. Приятеля легше знайти, ніж зберегти. Дружби дружбою шукають. Дружній череді і вовк не страшний. Берись дружно не буде сутужно. Шукай друга не багатого, а доброго.

Безкорисливість, щирість: Добрий чоловік людям добро чинить і нікому не хвалиться. Той мені брат, хто моему добру рад.

Облесливість, підступність: Від солодких слів буває гірко. Добре говорити, а зле творить.

Висновки... Таким чином, у процесі аналізу казок точно і образно передавати почуття і стан персонажів творів, аналізувати їхні вчинки, співпереживати, висловлювати свою думку з приводу прочитаного учням допомагає уміло використана емоційно забарвлена лексика типу *сердечний, відвертий, доброзичливий, людяний, щиросердний, чемний, порядний, байдужий, черствий, пихатий, бездушний, підступний, жадібний, довірливий, мудрий, скромний, справедливий, невдячний, жалісний, душевний, терплячий, огидний, хижий, зневажливо, захоплено, ганьба, боязкий, безжалісний, надійний, корисний, рішучий, вдячний, нероба, ледар, сум, страх, честь, щастя, кривда, спокій, ніжність, насолода, піклування* тощо, а морально-етичні бесіди за текстами збагачують соціальний досвід дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко Н. Експресивна лексика в поезії В.Стуса // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С.585-586.
2. Бойко Н. Експресивна лексика та її лексикографічна інтерпретація // Диво слово. – 2000. – № 7.
3. Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. – 568 с.
4. Сухомлинський В.О. Павлівська школа // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1997. – 670 с.
5. Ткаченко Г.К. В.О.Сухомлинський про виховання любові до рідного слова // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С.17-19.
6. Шевчук Т. Виховання емоційної культури молодших школярів // Початкова школа. – 1999. – № 3. – С.5-6.

Анотація

Г.А.Ткачук

Обогащение речи младших школьников эмоционально окрашенной лексикой в процессе анализа сказок на уроках чтения

В статье показано, как в процессе анализа сказок на уроках чтения обогащается речь младших школьников эмоциональной лексикой, что дает им возможность выразить позитивную или негативную оценку, а также отношение к прочитанному.

Ключевые слова: эмоционально окрашенная лексика, обогащение и выразительность речи, эмоционально-оценочные суждения.

Summary

Н.О.Ткачук

The enrichment of primary schoolchildren's speech with emotionally coloured lexis in the process of fairy-tales analysis during the lessons of reading

The article is devoted to the problem of enrichment of the primary schoolchildren's speech with emotionally coloured lexis in the process of fairy-tales analysis during the lessons of reading. Such kind of lexis helps them to formulate their emotional judgment of evaluation, to express their attitude to the read material.

Key words: emotionally coloured lexis, enrichment and expressiveness of speech, emotionally-estimating statements.

Дата надходження статті до редакції

„2” лютого 2007р.

УДК 39/477:37.036

В.І.ФОЛЬВАРКОВА-ПЛАХТІЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СЛОВА І ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В статті досліджуються теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до розвитку моральної свідомості учнів засобами слова і дитячої літератури.

Ключові слова: рівні морального розвитку, моральна поведінка, моральна свідомість, моральне виховання, гуманістичні цінності, моральна норма, словесне виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розвиток дітей та молоді в нашій державі відбувається у складних соціокультурних умовах і на процес виховання значно впливають всі економічні та політичні суперечності, неврівноваженість соціальних процесів, криміногенність суспільства. Тому головним завданням освіти ХХІ століття є відродження людського в людині,

вивершення індивідуальності, її духовне вдосконалення, розвиток свідомого і творчого ставлення до життя.

Процес демократизації нашого суспільства органічно пов'язаний із гуманізацією відносин у всіх сферах соціального життя. За таких умов активним суб'єктом стає людина, яка насамперед керується у своїй суспільно корисній діяльності та поведінці гуманістичними цінностями, має високий рівень моральної свідомості та самосвідомості, відповідальності.

Причини такого стану різні, але чи не найголовнішою є та, що сучасна школа, в тому числі й початкова, захопившись дидактичними інноваціями, забула, що будь-який вид діяльності педагога має носити виховуючий зміст.

У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів до наповнення учбового процесу виховним змістом є важливою педагогічною проблемою. Педагоги лише тоді сприятимуть усвідомленню вихованцем об'єктивної реальності як „світу духовної людини”, тільки тоді зможуть ввести його у поле моральної культури, виховати гуманність, коли самі розумітимуть механізми розвитку свідомості та умітимуть добирати оптимальні засоби морального виховання на уроці та в позаурочній роботі.

Сучасна наука, в тому числі і теологія, стверджують, що розвиток дитини розпочинається ще в утробі матері. Ультразвукові дослідження стану плода показують, як він реагує на звук, дотик, як разом з матір'ю переживає стан тривоги, радості, страху тощо. З другої половини внутріутробного розвитку немовля заспокоюється, коли мати чи інші близькі люди починають промовляти до нього ніжні лагідні слова, фрази, співають чи включають музику...

У даному контексті Євангелійське від Івана: „Спочатку було Слово, а Слово у Бога було, і Бог було Слово. Воно в Бога було напочатку. Усе через нього повстало, і ніщо, що повстало, не повстало без нього” [3, 43] привертає до себе увагу не тільки теологів, а й філософів, психологів, медичних працівників, педагогів і батьків, мовознавців і письменників, віруючих і атеїстів. Хтось прочитав її буквально, хтось бачить тільки міфологічну алегорію, хтось робить гіпотетичне припущення щодо космічного походження і впливу на наше життя на усіх його стадіях слова – логоса, а фізики конструюють апарати, які виявляють істинну силу якості слова, проводять експерименти і отримують вражаючі результати.

Майбутні учителі мають усвідомити, що виникнення людини розумної, здатної спілкуватися, безпосередньо пов'язане із зародженням свідомості, якої поза мовою не існує, так як і мови поза свідомістю. Завдяки мові свідомість формується і розвивається не тільки як фізіологічне явище, а і як свідомий продукт життя суспільства. Через слово ми відкриваємо для себе світ, через слово розвиваються органи чуття, формується свідомість людини. І тільки ми відповідальні за промовлене подумки чи озвучене нами слово.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Пошуки методологічної та теоретичної бази досліджуваної проблеми показали, що процес морального розвитку людини через слово завжди на вістрі думки людей мислячих, а особливо – предметом роздумів філософів-етиків, психологів і педагогів минулого – Протагора, Сократа, Аристотеля, Платона, І.Канта, Г.Сковороди, М.Бердяєва, В.Духновича, К.Ушинського та ін. Фундаментальні ідеї морального розвитку засобами словесного впливу на особистість розроблялися Ш.Амонашвілі, Л.Виготським, Л.Кольбергом, І.Коном, Ж.Піаже, В.Сухомлинським, С.Якобсон та ін.

Важливий вклад у розробку теоретичних і прикладних проблем формування моральної свідомості, зокрема її ціннісної, емоційної та когнітивної сфер, внесли праці І.Беха, Л.Божович, М.Боришевського, О.Кононко, І.Мар'єнка, Н.Монахова, Л.Рувинського, М.Сметанського, О.Сухомлинської та ін.

Питання моральної поведінки як практичної сторони моральної свідомості вивчали І.Каїров, В.Оржиховська, Я.Рейковський, Н.Рібакова, Є.Суботський.

Літературу як засіб всебічного виховання, розвитку учнів вивчали О.Білецький, Н.Волошина, А.Каніщенко, Л.Кіліченко, С.Ковальчук, А.Костецький, Г.Сагач, О.Савченко, Н.Скрипченко, А.Терновський, Ю.Ярмиш та ін.

Формулювання цілей статті... Аналізуючи наявну психолого-педагогічну літературу, яка прямо або опосередковано пов'язана з проблемою моралі, ми помітили, що питання механізмів розвитку моральної свідомості як інтегративного психолого-педагогічного явища засобами слова системно не вивчено. Феномен формування моральної свідомості засобами художньої літератури не став основним предметом вивчення в жодному з педагогічних досліджень. Нез'ясованими залишаються шляхи удосконалення процесу формування моральної свідомості особистості засобами слова, дитячої літератури.

Саме це спонукало нас вивчити та узагальнити механізми впливу слова і дитячої літератури на формування основ моральної свідомості особистості.

Тому завданням цієї статті є дослідження теоретичних засад місця і ролі слова та дитячої літератури у формуванні основ моральної свідомості особистості з метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до даного виду педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу... У процесі практичної діяльності людина взаємодіє з навколишнім світом, вплив якого відбивається в її свідомості у вигляді живих вражень, образів, понять, які мають назви. У свідомості залишається слід від того, що на нас впливає. Цей слід і є нашими знаннями про світ, про наш особистий досвід, який узгоджується з пізнанням та досвідом інших людей. Знання і враження про дійсність існують у прихованому стані. В міру потреб вони оживають, виносяться у фокус свідомості. Цей процес відбувається під впливом зовнішнього подразника, найчастіше слова як сигналу сигналів. „Слово – мовна одиниця, що являє собою звукове вираження поняття про предмет або явище об'єктивного світу” [18,143]. Слово є найменшою смисловою одиницею мови. Це єдність відхилених і конкретних, загальних та індивідуальних, нейтральних та емоційно забарвлених значень, і нічим іншим його не замінити.

В.О. Сухомлинський, знаючи, яку необмежену владу має над людиною слово, відстоював його право бути провідним засобом і методом у педагогіці. Він вважав, що виховання словом – найскладніше і найважче в цій науці „Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідю, починаються з невміння вчителя говорити з учнями” [19].

Слово, особливо образне слово, здавна мало великий вплив на свідомість українців в силу їхньої ментальності. При належному науковому підході та системній організації процесу формування моральної свідомості саме слово, вплетене в канву казки, пісні, оповіді, вірша, легенди має особливий моральний вплив на особистість, підіймає її свідомість до вищих рівнів, стає дієвим засобом морального виховання.

Тому сьогодні перед учителем стоїть дуже важливе завдання: досконало оволодіти вербальними методами і прийомами роботи з учнями, а це значно важче, ніж працювати з комп'ютером.

Л.Виготський, вивчаючи вищі психічні функції, зокрема мислення і мову, дійшов висновку, що вони є ключем розуміння природи людської свідомості. Мова така ж давня, як і свідомість, мова є практична, існуюча для інших людей, а отже, і для самого себе свідомість. Не тільки думка, а й вся свідомість, її розвиток пов'язані з розвитком слова: „Свідомість відбиває себе в слові, як сонце в малій краплинці води. Слово належить свідомості, як малий світ великому, як жива клітина організму, як атом космосу. Воно і є малим світом свідомості. Усвідомлене слово є мікрокосм людської свідомості” [8, 301].

О.Леонт'єв, досліджуючи психологічні механізми свідомості, зауважує, що процес її виникнення – це шлях від сприйняття суб'єктом психічного образу (через діяльність і комунікативність) до виникнення внутрішніх дій та операцій у мозку. Психічний образ у мозку людини викликається слуховими, зоровими, дотиковими, смаковими, нюховими та іншими аналізаторами. На початковому етапі процесу творення психічного образу свідомість може бути без слова, але через якусь мить включається механізм внутрішнього або зовнішнього мовлення, яке супроводжує мислительну діяльність людини [10, 169-173].

Завдяки співпраці мови і мислення психічний образ через діяльність, зокрема комунікативну, усвідомлюється людиною.

Так слово стає причиною, засобом та наслідком виникнення мислення і свідомості. Важливого значення у формуванні свідомості набуває зміст слова. Адже свідомість в цілому має смислову побудову: „Смислотворча діяльність значень приводить до відповідної смислової побудови самої свідомості” [11, 165].

Під смисловою побудовою свідомості ми розуміємо її суспільні форми: правову, національну, громадянську, моральну, релігійну, естетичну тощо.

Щоб запрацювали форми суспільної свідомості, необхідно, аби психічний образ набув певного смислу.

Психічний образ, як правило, – це синтетичне утворення, але в ньому переважає одна з ознак, яка заставляє запрацювати ту чи іншу або одночасно кілька форм суспільної свідомості.

Якщо моральна свідомість – це ідеальне відображення і впорядкування реальності власне моральної, тобто моральної практики і моральних відносин, то психічний образ, який би спонукав процес її формування, мав би мати ознаки принаймні однієї з двох основних категорій моралі – добра чи зла.

Моральна свідомість формується під впливом сукупності певних норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку. Вона виявляється в моральних принципах,

моральних мотивах, ціннісних орієнтаціях, моральних ідеалах особистості. Всі вищезазначені структурні одиниці моральної свідомості є породженням людського розуму і слова.

Що ж являє собою моральна норма?

Це елементарна форма вимоги морального змісту, певний взірць поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття і відносин та має обов'язковий характер [21, 80]. Ми б додали, що моральна норма – це словесна форма вимоги, яка виражається в таких застерегах: „не убий”, „не вкради”, „не кажи неправду”, „поважай батьків”, „повертай борги” тощо.

Особливу роль у формуванні моральної свідомості відіграє словесне виховання.

„Слово... Як воно потрібне дитині кожної хвилини – і тоді, коли вона навчається, і коли втішається радіщами життя, і тоді, коли її серце стискає сум” [17, 161]. У цих словах В.Сухомлинського криється глибинна значимість слова в житті дитини. Молодші школярі, безмежно довіряючи дорослим, кожну фразу з їх уст сприймають як істину. Це ознака того, що у цьому віці авторитет дорослого, а отже, і його слова, для дитини понад усе.

Але, якщо словесне виховання не має виходу на життєву ситуацію, на добродійну діяльність, воно втрачає виховний сенс. „Бережіть дитину від добродійного марнослів'я і солодких теревенів, – закликає В.О.Сухомлинський, – хай добро живе у душі, у вчинках, а не на язичі. Серце болить, коли бачиш, як у багатьох школах вихователі заохочують пустопорожнє базікання про доброту замість того, щоб запалити вогник людяності і доброти, який би, образно кажучи, освітлював зсередини дитяче серце” [17, 322] .

Із вчення Л.Кольберга про шість стадій та три рівні морального розвитку особистості відомо, що моральна свідомість людини проходить шлях від передсоціального рівня через соціальний до автономного [20]. Вивчивши стан сформованості моральної свідомості молодших школярів, ми побачили, що більшість їх у віці 7-10 років за своїм моральним розвитком перебуває на третій стадії другого рівня. А це означає, що в їх житті важливого значення набуває моральний авторитет старшого. Діти бачать у батьках, вчителів, вихователів, інших близьких старших не тільки приклад для наслідування, а й моральних арбітрів, які оціняють їхні вчинки за шкалою моральності: добрий, хороший, чесний, працьовитий чи злий, брехливий, лінивий тощо. Коли моральна свідомість дитини перебуває у стані переходу від другої до третьої стадії, а інстинкти змінюються усвідомленим розумінням поведінки, головне завдання вихователя – поєднати методи словесного виховання з добродійною діяльністю, щоб спрямувати інтереси дитини в русло усвідомленої моральності.

Під впливом слова як засобу формування моральної свідомості молодші школярі глибше усвідомлюють суть морального життя суспільства. Їхня свідомість поступово виривається з-під впливу егоцентризму, який характерний швидше для дошкільнят, але часто зустрічається і в молодшому шкільному віці. За допомогою слова дитина починає усвідомлювати, що у кожного є свої інтереси. Вони можуть суперечити її бажанням, тому з цим потрібно рахуватися. Слово з уст авторитетного дорослого, з книг, з телекрану, з комп'ютера формує первинні уявлення дитини про добро і зло, розвиває вміння налагоджувати моральні відносини з близькими дорослими та однолітками. Учні початкових класів вчать ставити себе на місце інших, дотримуватися правил поведінки. У них з'являється віра в золоте правило етики, потреба бути хорошим, турбуватись про інших.

І якщо у дітей 6-8 років мотив такої поведінки цілком залежить від бажання отримати винагороду або похвалу від дорослого, то у 10-річних дітей – завоювати авторитет серед однолітків. Так закінчується перший рівень або друга стадія морального сходження особистості, котрі Л.Кольберг назвав передсоціальними. Слово авторитетної особи, як виховний чинник у цьому процесі, відіграє значну роль.

У процесі словесного спілкування з дорослим у дитини формується вербальний досвід моральної поведінки. Він обумовлюється впливом емоцій, які переживала дитина під час спілкування. Адже загальновідомо, що незабутність перших вражень дитинства забезпечується не стільки глибиною їх усвідомлення, скільки силою емоційного впливу.

Завдяки емоціям у моральній свідомості дитини зароджуються мотиви моральної поведінки. Від змісту почуттів залежить процес формування моральної свідомості. Якщо моральні приписи висловлюються дорослими надто суворо, без необхідного коментування, а в голосі звучить байдужість, то у дитини вони викликають або почуття страху, або не викликають нічого. Ідентичну ситуацію ми спостерігали в процесі нашого експериментального дослідження серед старших дошкільників і учнів першого класу. І навпаки, якщо спілкування з дорослими, спільна праця, дозвілля дарують дитині почуття любові, захищеності, радості, якщо моральні приписи коментуються зрозуміло, пробуджують позитивні емоції, то дитина діє правильно, бо це відповідає її емоційному стану. Як бачимо, почуття дорослого, закладені у його слово, викликають адекватні емоції у дитини.

Народна педагогіка ще на зорі людства помітила взаємозв'язок емоцій, слова та поведінки, створила універсальні засоби впливу слова на формування моральної свідомості дорослих і дітей. Відомий український педагог М.Стельмахович у своїй монографії "Народна педагогіка" відзначає особливу роль словесного виховання. Найголовнішими народними методами словесного виховання, за Стельмаховичем, є пояснення, порада, застереження, бесіда, переконання, прохання, словесна заборона, заохочення, схвалення, розповідь тощо [16]. Ці методи за допомогою різноманітних засобів, серед яких слід виділити фольклор, релігію, громадську думку, формували моральну свідомість людини упродовж тисячоліть. Слово, донесене до дитини через релігійні моральні заповіді, пісню чи казку, громадський осуд чи схвалення, ставало головним чинником формування моральної свідомості людини. Моральні народні приписи висували перед дитиною цілий ряд обмежень її діяльності.

Якщо потрібно було щось заборонити, то це робилося дуже мудро. Дитячу допитливість, енергійну пізнавальну діяльність часто зупиняло мамине або бабусине „зась!" (не можна!) Але хоч воно і звучало категорично, проте дитиною сприймалося належно, бо було обумовлене значущим словесним поясненням: не можна руйнувати гнізда птахів, бо будуть на руках і обличчі веснянки або ластівки підпалять будинок; не можна брати в руки жабу, бо будуть бородавки; не можна колихатися на стільчику, бо колинеш чорта; не можна гойдати порожню коліску, бо не спатиме менша сестричка; не можна лягтися, бо обсядуть злидні; не можна смітити хлібом, бо буде голод тощо. Перелік можна продовжувати.

У чому сила таких сентенцій? У вірі дитини в зміст слова. Тут не просто суворе „не можна!", а мудро прокоментоване застереження, спрямоване на благополуччя дитини, яке так схоже на бабусині і мамині казки та приповідки. Ці маленькі народні моральні „табу" містять у собі сюжетну канву (як фольклорні та авторські художні твори).

Дитині достатньо розуму, щоб осягнути мамину заборону – не колихатися на стільчику. Вона знає: можна впасти і вдаритись, можна поламати стільчик, але ж можна і не впасти, і не поламати. І якщо у маминій присутності дитина її слухає, зважаючи на авторитет, то наодинці, як правило, буде робити так, як забажає. Адже загальновідомо, що діти в дошкільному і молодшому шкільному віці здебільшого чинять правильно під впливом дорослого, боячись покарання або бажаючи бути у його очах хорошим хлопчиком або доброю дівчинкою. І коли над ними не височить постать старшого як регулятора поведінки, то природні потреби дитини в діяльності, особливо ігровій, перемагають. Це є нормою для даного віку.

Народні педагоги знали цю особливість розвитку моральної свідомості дитини. Тому й виробили педагогічні методи та прийоми, які діяли навіть за умови відсутності дорослого. Вони викликали в свідомості дитини такі роздуми: „Чортик? Він невидимий і не знаєш, коли він є в хаті. Швидше всього, що завжди, і це він штовхає мене на негідні вчинки". „Молодшу сестричку жаль, адже я її люблю, вона крихітна. І хоч дуже хочеться хитнути коліску, щоб аж дістала стелі, проте сестричка плакатиме – не буду". „Цікаво було б потримати ластів'ятко в руках, але буду рябий, як Панько. Хлопці дражнитимуть сонечком. Не чіпатиму..." і т.п. Звичайно, народна педагогіка передбачала, що не всі діти керуватимуться у поведінці подібним табу. Відомо чимало народних методів покарання дитини. Покарання були не тільки „дубцем", а в першу чергу – словом. А слово, як відомо, дужче і довше болить. До трьохрічного віку дитину не карали. Вважали, що „мале-дурне" [16, 16].

У народному середовищі змалечку дитині прищеплювали почуття відповідальності за сказане і зроблене („Слово – не горобець, вилетить – не впіймаєш", „Зробиш діло – гуляй сміло", „Добре діло – красить тіло" та ін.). Якщо ж людина порушувала правила народного співжиття і поводитися негідно, то двері осель порядних людей перед нею зачинялися, вона ставала вигнанцем у своїй громаді. Спостерігаючи такі моральні санкції, діти з раннього віку, можливо, ще на підсвідомому рівні починали розуміти, що робиш зло не комусь, а насамперед собі. Від цього страждаєш ти і твої рідні. Так народна педагогіка, опираючись на звичаєве право і народну деонтологію, формувала моральну самосвідомість дитини засобами слова. К.Ушинський підкреслював, що цей незвичайний педагог не тільки навчає, а й навчає напрочуд легко, за якимось недосяжно полегшеним методом. Суть цього методу в прихованості педагогічного впливу за образами народної казки, прислів'я, приповідки, повір'я, примовки тощо. Педагогічний талант народу зумів найсуворіші моральні приписи перетворити на цікаву розповідь, яка ненав'язливо і непомітно через сюжетну канву фольклорного вислову або твору впливала на моральну свідомість дитини. В Біблії читаємо як Ісус Христос навчав віруючих притчами та проповідями, що спонукало людей мислити на моральні теми і робити певні узагальнення.

Висновки... І народна, і християнська деонтологія, формуючи в моральній свідомості людини почуття морального обов'язку, сферу належної моральної поведінки, вбачали у слові

водночас „...текст і підтекст, образ і думку, конкретне поняття і символ, ідею і форму, зміст і стиль, відбиток речей і їх першопочаток, по суті – еліксир творення нових понять і речей („родить у тридцятєро, у шістдесят і в сто раз”)” [3]. Але, щоб усе це охопити, необхідно, щоб той, хто дивиться очима, бачив, а хто слухає, чув і розумів суть прихованої моральної сутності слова.

Підсумовуючи розглянуті нами методологічні і теоретичні основи формування моральної свідомості особистості, ми дійшли висновку, що моральна свідомість людини проходить складний формотворчий шлях: від простих чуттєвих сигналів (психічних образів) до складних абстрактних моральних понять та моральних переконань. Навколишній світ відбивається в моральній свідомості людини у вигляді вражень, образів, уявлень, понять, котрі мають назву.

Отже, на основі вивчення Святого письма, педагогічної спадщини українського народу та видатних педагогів, психологів, мовознавців, філософів майбутні педагоги усвідомлюють, що власне слово і художнє слово є причиною, засобом і наслідком розвитку моральної свідомості. Завданням всіх, хто причетний до формування духовного світу підростаючого покоління, є створення умов, за яких художня література в поєднанні зі словом учителя-вихователя, словом засобів масової інформації, словом батьків та значимих дорослих стає системоутворюючим фактором формування моральної свідомості маленької людини, щоб з простої назви явища, дії чи ознаки, предмета чи істоти слово стало витвором духу, наповнилось моральним змістом, збудило моральні почуття, щоб усі, хто відповідає за виховання і розвиток підростаючого покоління, словом творили добро і красу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Библия. – К.: Гедеон, 1992. – 273 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 460с.
5. Боришевский М.И. Психологічна самоактуалізація учнів у виховному процесі. – К.: ІЗМН, 1998. – 192с.
6. Вовконич С. Слово: від Біблії до інформатики // Слово і час. – 1992. – №12. – С.68.
7. Волощина Н.Й., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти // Початкова школа. – 1994. – №6. – С.3-21.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 488с.
9. Галузяк В.М., Алексеева О.В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.3. – Вінниця: ВАТ Віноблдрукарня. – 2000. – С.156-163.
10. Леонтьев А.М. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – 317с.
11. Леонтьев О. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1985. – 227 с.
12. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За ред. Є.Н.Мединського, І.Ф.Свадковського. – К.: Радянська школа, 1947. – 289 с.
13. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
14. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – К.: ВіАн, 1996. – 350 с.
15. Плахтій В.І. Проблеми формування моральної свідомості дітей засобами народної педагогіки // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2000. № 2. – С.15-19.
16. Плахтій В.І. Показники та рівні сформованості моральної свідомості особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця: РВВДП „Державна картографічна фабрика”, 2002 – С.75-80.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
18. Сухомлинський В.О. Казки школи під голубим небом. – К.: Освіта, 1991. – 191с.
19. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1989. - № 1. – С.13.
20. Эйнн Хичине. Шість ступеней Лоуренса Кольберга // Народное образование. – 1993. - №1. – С.38-43.
21. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 238 с.
22. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order. The University of Chicago, USA, 1963. – 215 p.

Анотація

В.И.Фольваркова-Плахтий

Теоретические основы подготовки будущих учителей начального звена образования к развитию нравственного сознания учеников средствами слова и детской литературы

В статье исследуются теоретические основы подготовки будущих учителей начального звена образования к развитию нравственного сознания учеников средствами слова и детской литературы.

Ключевые слова: уровни нравственного развития, моральное поведение, моральное сознание, моральное воспитание, гуманистические ценности, моральная норма, словесное воспитание.

Summary

V.I.Fol'varkova-Plakhtii

Theoretical bases of preparation of the future teachers of primary level of education to the development of the moral consciousness of the pupils by means of a word and literature for children

Theoretical bases of preparation of the future teachers of primary level of education to the development of the moral consciousness of the pupils by means of a word and literature for children have been studied in the article.

Key-words: stages of moral development, moral behavior, moral consciousness, moral education, humanistic values, moral standard, verbal education.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КЛАСНОГО КЕРІВНИЦТВА

В статті розкрито зміст роботи класного керівника, визначено комплекс знань та умінь, якими повинен володіти класний керівник, серед студентів ХГПА проведено дослідження індексу задоволеності педагогічною професією і виховною роботою, рівня готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи класними керівниками.

Ключові слова: класне керівництво, індекс задоволеності, планування діяльності, комунікативні й організаторські уміння.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Становлення незалежної української держави, перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження нових національних та громадянських цінностей зумовили і нові підходи до визначення завдань виховання підростаючого покоління, зокрема молодших школярів, а також уточнення мети, відповідних теоретико-методологічних принципів, змісту, форм організації, критеріїв ефективності виховання, які висвітлені у Законі України „Про освіту”, Законі України „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Конвенції про права дитини, Декларації прав дитини, Національній програмі „Діти України”, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності.

Основними зовнішніми факторами (суб'єктами) виховного впливу на дітей є сім'я, школа (в особі вчителя, вихователя) та засоби масових комунікацій. Поглиблені соціально-психологічні дослідження свідчать, що ці чинники по-різному впливають на вихованців одного і того ж вікового етапу онтогенетичного розвитку. Який же реальний стан суб'єктів виховного впливу? Соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашій країні, стали причиною погіршення матеріального й духовного рівня життя багатьох сімей. Батьки змушені всі свої зусилля витратити на матеріальне забезпечення сім'ї. В багатьох родинах існує проблема вільного часу у батьків для самоосвіти, набуття педагогічних знань та виховання власних дітей. У зв'язку з цим змінилися взаємостосунки батьків і вчителів. Батьки рідко бувають в школі, мало цікавляться успіхами своїх дітей. Надзвичайно велику роль сьогодні у процесі всебічного розвитку особистості відіграють засоби масової комунікації: радіо, телебачення, преса тощо. Однак занадто часто зміст фільмів, передач, статей є основою формування неправильних ціннісних орієнтацій особистості, активності, яка носить антисоціальний характер. Тому специфічним соціальним інститутом, який покликаний нести особливу відповідальність за процес виховання підростаючого покоління та корегувати виховні впливи на дітей, виступає школа. Все це вимагає ґрунтовної підготовки майбутніх учителів до класного керівництва.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Науковцями проведено низку досліджень з проблеми класного керівництва та підготовки до нього. Так, означена проблема розглядається в контексті загальнопедагогічної, професійної підготовки вчителя у працях С.І.Архангельського, Л.Г.Коваль, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна та ін.

Умови вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів обґрунтувалися у працях П.П.Блонського, К.Д.Ушинського, М.М.Фіцули, С.Т.Шацького та ін.

Шляхи формування професійної педагогічної майстерності досліджені у працях Ю.П.Азарова, І.А.Зязюна, І.Ф.Кривоноса, Н.Г.Ничкало та ін.

Теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності висвітлена в працях І.Д.Беха, В.І.Воробей, О.В.Киричука, Б.С.Кобзаря, Г.В.Троцько та ін.

Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В.Л.Воронова, Л.І.Макарової, Л.О.Масунової, Р.І.Пенькової, М.П.Федорова, Г.Я.Цибулько та ін.

Проте недостатньо розроблена проблема підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до класного керівництва.

Формулювання цілей статті... Мета статті – визначення комплексу теоретичних знань та практичних умінь, якими повинен володіти майбутній класний керівник; визначення рівня готовності студентів ХГПА до роботи в якості класного керівника.

Виклад основного матеріалу... Згідно з існуючим „Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти” класний керівник – це педагогічний працівник, який здійснює навчально-виховну роботу в довіреному йому класі. Він найближчий і безпосередній вихователь і наставник учнів. Класний керівник організовує і спрямовує виховний процес у класі, об’єднує виховні зусилля вчителів, батьків і громадськості, відповідає за „організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту” [4, 4].

Зміст роботи класного керівника визначає широкий, різноманітний і складний спектр його виховної діяльності. Звідси випливає висновок: класний керівник має володіти особливими знаннями, уміннями та навичками. Класне керівництво передбачає сформованість глибоких і різнобічних психолого-педагогічних знань, зокрема із загальної, педагогічної, соціальної та виховної психології, теорії та методики виховного процесу, соціальної педагогіки, етнопедagogіки. Професіограма класного керівника включає в себе і певні психолого-педагогічні уміння: аналітичні (гностичні), проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Тому від того, як підготовлений майбутній учитель до класного керівництва ще в стінах педагогічного закладу, залежить успіх у реалізації державної політики в сфері виховання.

Вивчення стану роботи на місцях свідчить про те, що саме в діяльності класних керівників початкової школи є ще дуже багато суттєвих недоліків, серед яких – невміння спланувати виховну роботу, виявляти рівень вихованості та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку, створювати оптимальні умови для розвитку нахилів дітей та учнівського самоврядування; застосування застарілих, одноманітних форм організації виховної діяльності з класом. Значна частина класних керівників ще не позбавилась авторитарності, надмірної опіки в роботі з дітьми, котрим відводиться роль звичайних виконавців волі дорослих. Недооцінюється роль індивідуальної роботи з школярами, роботи з батьками учнів тощо. Звідси постає актуальна наукова проблема щодо пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва.

Щоб здійснити заходи щодо поліпшення якості підготовки майбутніх спеціалістів початкової школи, важливо добре знати рівень сучасного стану справи. З цією метою на базі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту був проведений констатуючий експеримент серед студентів випускного курсу. Нами було опитано 150 чоловік. Опитування проводилось за певною логікою і вміщувало наступні блоки показників, що характеризують рівень професійної підготовки майбутніх учителів як вихователів:

1. Визначення рівня задоволеності педагогічною професією і виховною роботою.
2. Виявлення рівня сформованості педагогічних знань щодо роботи класного керівника.
3. Виявлення рівня сформованості педагогічних умінь з виховної роботи.
4. Визначення рівня підготовленості до класного керівництва.

Оцінюючи рівень підготовленості майбутніх учителів до класного керівництва в початковій школі необхідно враховувати рівень задоволеності студентів педагогічною професією, зокрема роботою класного керівника. З цих позицій студентам спочатку було запропоновано дати відповіді на такі запитання: „Чи подобається вам педагогічна професія?” і „Чи подобається вам робота класного керівника?”.

Аналіз відповідей допоміг нам вичислити (за методикою Н.В.Кузьміної [3]) індекс задоволеності професією і процесом виховної діяльності (табл. 1)

Таблиця 1

Загальний індекс задоволеності педагогічною професією і виховною роботою

Індекс задоволеності	
Педагогічною професією	Виховною роботою
0,5	0,39

Ми бачимо, що індекс задоволеності педагогічною професією в цілому вищий індексу задоволеності виховною діяльністю. Увагу привернуло те, що 13% студентів на поставлене запитання „Чи подобається Вам педагогічна професія?” не змогли визначити свою позицію. Причиною такого стану може бути те, що по-перше, виховна діяльність потребує більшої психолого-педагогічної підготовленості, більшої чутливості, моральної досконалості; по-друге, студенти недостатньо підготовлені до виховної діяльності. Однак індекс задоволеності не дає уявлення про причини недостатньої підготовленості до виховної роботи. Виявляти ці причини

можна шляхом подальшого аналізу рівня сформованості знань та умінь майбутніх класних керівників.

Необхідною умовою успішної роботи класного керівника є **знання** основ національного виховання, специфіки і методики виховної роботи. Яким же комплексом знань повинен сьогодні володіти класний керівник? Аналіз педагогічної літератури та „Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти” допоміг нам виділити низку компонентів необхідних для даного комплексу:

1. Знання державних документів стосовно виховання молоді.
2. Знання основ української етнопедагогіки.
3. Знання теорії та методики національного виховання.
4. Знання передового педагогічного досвіду у сфері виховної роботи.
5. Знання психології молодшого школяра.
6. Принципи, форми та методи організації виховного впливу на дітей різних вікових груп.
7. Специфіка роботи класного керівника і вихователя ГПД.
8. Основи планування діяльності класного керівника.
9. Основи самоуправління в учнівському колективі.
10. Принципи організації різних дитячих об'єднань і керівництва ними.
11. Форми взаємодії з батьками.
12. Специфіка роботи з важковиховуваними і обдарованими учнями.
13. Специфіка вивчення індивідуальних особливостей вихованця.

Для того, щоб виявити сильні і слабкі сторони теоретичної підготовки до класного керівництва, студентам було запропоновано, відповідно до 13 питань, оцінити рівень сформованості знань змісту виховної роботи класного керівника. Кожен з компонентів знань був оцінений за п'ятибальною шкалою, де максимальний рівень сформованості певного компонента 5 балів, а 1 бал – мінімальний. Обробка відповідей студентів показала, що значна частина студентів оцінила свої знання посередньо (рис.1).

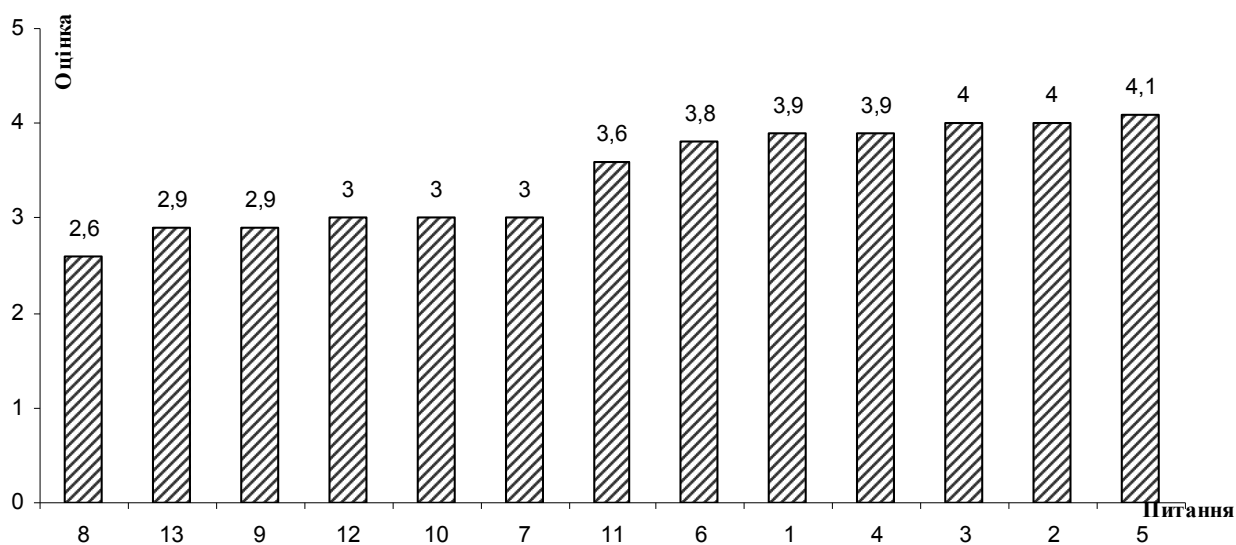


Рис.1. Динаміка сформованості у студентів знань змісту виховної роботи класного керівника

Аналіз свідчить, що найвищі показники стосуються знань основ української етнопедагогіки, теорії і методики національного виховання і психології молодшого школяра. Такий стан пояснюється тим, що дані аспекти вивчаються студентами протягом багатьох тем з педагогіки, психології, фахових методик та народознавства.

Найнижчі показники стосуються знань основ планування діяльності класного керівника, основ самоуправління в учнівському колективі, специфіки вивчення індивідуальних особливостей вихованця, специфіки роботи класного керівника і вихователя ГПД, принципів організації різних дитячих об'єднань та керівництва ними, специфіки роботи з важковиховуваними і обдарованими учнями. Причиною таких результатів є те, що даний комплекс знань отримувався протягом 2-3 лекцій з педагогіки. А цього недостатньо, щоб дати студентам ґрунтовні знання.

Важливим показником підготовленості до роботи класного керівника є рівень оволодіння педагогічними виховними **уміннями**. Психолого-педагогічний аналіз літератури (Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, О.А.Дубасенюк та ін.) та вивчення передового педагогічного досвіду дозволило виділити наступні групи педагогічних умінь:

1. *Гностичні* – вміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, у тому числі і різні виховні системи, рівень розвитку і вихованості учнів; аналізувати умови, в яких здійснюється процес виховання, і завдання, що стоять перед педагогами; аналізувати й оцінювати власну виховну діяльність.

2. *Проектувальні* – вміння прогнозувати, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; моделювати цілі, завдання, зміст, засоби виховного процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності.

3. *Конструктивні* – вміння планувати спільно з учнями виховну роботу; відбирати її доцільні форми та методи; передбачати труднощі у виховному процесі, конструювати новітні засоби та прийоми виховної взаємодії з вихованцями.

4. *Комунікативні* – вміння будувати доцільні стосунки з учнями, батьками, колегами; створювати сприятливе виховне середовище для розвитку інтересів, здібностей, нахилів учнів; регулювати міжособистісні стосунки в класі, групі; уміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання; керувати власними емоціями, поведінкою.

5. *Організаторські* – вміння стимулювати розвиток колективу учнів і кожного з вихованців, їх активність, ініціативу; спільно з учнями організовувати їх щоденну життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими справами; сприяти накопиченню в учнів соціального досвіду, позитивних рис, організовувати свою діяльність і час у процесі виховної роботи з учнями [5].

Студентам було запропоновано оцінити рівень сформованості педагогічних умінь з виховної роботи за п'ятибальною системою, де 5 балів – максимальний рівень сформованості певного уміння, 1 бал – мінімальний. Результати свідчать про те, що у студентів краще сформовані комунікативні і організаторські уміння (рис.2).

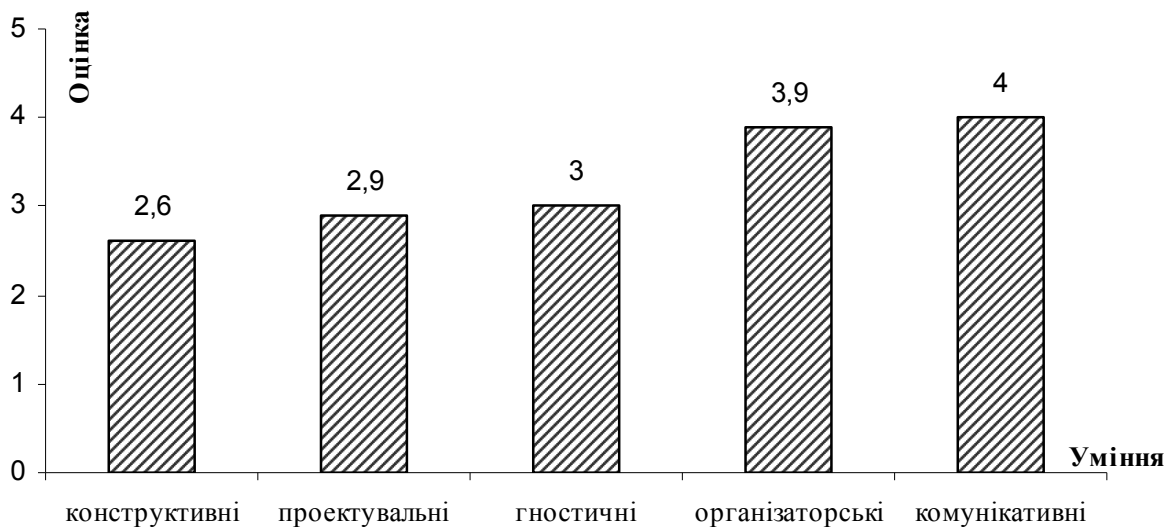


Рис.2. Динаміка сформованості умінь студентів з виховної роботи

Додаткові бесіди, які були проведені зі студентами, допомогли нам виявити ряд причин такого стану. Формування комунікативних і організаторських умінь відбувається у процесі проходження різних видів практики, які організуються в інституті з 2 курсу навчання. Проте формування гностичних, проектувальних і конструктивних умінь потребує включення спеціальних завдань з виховної роботи класного керівника у програму педагогічної практики.

Таким чином, результати дослідження показників професійної підготовки студентів дають нам можливість констатувати факт: майбутні класні керівники початкової школи недостатньо теоретично і практично підготовлені до виховної роботи.

Отримані результати дослідження були підтверджені і такими даними щодо професійної підготовки студентів до виховної роботи (табл. 2)

Таблиця 2

№ п/п	Рівень підготовленості до виховної роботи	%
1.	Підготовлений значною мірою	0
2.	Достатньою мірою	9
3.	На середньому рівні	29
4.	Недостатньо	58
5.	Зовсім не підготовлений	4

Висновки... Отже, проведене дослідження дало можливість виявити певну суперечність: з одного боку зростаючі вимоги суспільства і держави до школи та класного керівника щодо вдосконалення змісту, засобів, форм та методів виховної роботи; з другого – відсутність у майбутніх учителів початкової школи професійної підготовки, достатньої для того, щоб виконувати функції класного керівника на рівні цих вимог.

Недоліки у підготовці студентів до класного керівництва пояснюються як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. До перших можна віднести відсутність курсу методики роботи класного керівника, про важливість запровадження якого йдеться у Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996р.)[2], а також спеціальної системи завдань з виховної роботи по педагогічній практиці. Введення спеціальних семінарів і корекція програми з педагогічної практики значною мірою допоможе, на нашу думку, заповнити ці прогалини. Тому не можна не погодитись з думкою М.І.Болдирева про те, що спецкурси та спецсемінари з методики роботи класного керівника, безперечно, повинні отримати більш широке розповсюдження і стати обов'язковою складовою в системі підготовки студентів до виховної роботи [1].

Враховуючи результати проведеного констатуючого експерименту в Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті, передбачено переглянути навчальні плани та програми з метою посилення уваги до питань виховної роботи з учнями початкової школи в процесі вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін та різних видів практики, розробити та запровадити у навчальний процес спецкурс з методики роботи класного керівника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Болдырев Н.И. Методика работы классного руководителя: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 172 с.
2. Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – 355 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – №22. – С.3-7.
5. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 2-ге, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 483 с.

Анотація

О.Л.Шквир

Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к классному руководству

В статье раскрыто содержание работы классного руководителя, определен комплекс знаний и умений, которыми должен владеть классный руководитель; среди студентов ХГПИ проведено исследование индекса удовлетворенности педагогической профессией и воспитательной работой, уровня готовности будущих учителей начальных классов к работе классными руководителями.

Ключевые слова: *классное руководство, индекс удовлетворенности, планирование деятельности, коммуникативные и организаторские умения.*

Summary

O.L.Shkvyr

Research of the level of the future teachers of primary classes' readiness to the class supervision

The content of the class supervisor's work is revealed in the article; the complex of knowledge and skills necessary for a class supervisor is determined. Among the students of Kmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Institute the research of index of satisfaction with the profession of a teacher and upbringing work, the level of the future teachers of primary classes' readiness to the work as class supervisors was carried out.

Key words: *class supervision, index of satisfaction, planning of the activity, communicative and organisational abilities.*

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ЗІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

В статті розглядаються світові тенденції конструювання підручників зі шкільної географії; функції, які виконує сучасний підручник (інформаційну, трансформаційну, систематизуючу, інтегруючу, координаційну, морально-виховну тощо). Пропонуються різні підходи до конструювання змісту підручника з географії. В умовах модернізації освіти при проектуванні підручників з географії потрібно враховувати багатий досвід зарубіжної і вітчизняної освіти.

Ключові слова: географія, шкільна географічна освіта, підручник, конструювання підручника, світові тенденції.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Зміст підручників завжди відображає стан розвитку певної науки та провідні психолого-педагогічні надбання конкретного історичного періоду. Аналіз світових тенденцій конструювання підручників допоможе створенню сучасного українського підручника географії.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Значний внесок у розвиток шкільного підручника з географії зробили Л.В.Занков, М.Н.Скаткін, І.Я.Лернер, В.В.Краєвський, Н.М.Розенберг, Я.А.Мікк, Б.Г.Ананьєв, В.П.Зінченко, А.В.Пьоришкін, Ф.П.Коровкін, Л.А.Цветков, Г.Н.Донський, В.П.Максаковський, Н.М.Шамаєв та ін. Питанням конструювання підручників в зарубіжній школі приділяли увагу В.П.Максаковський, А.Й.Сиротенко, С.Г.Кобернік.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути принципи конструювання підручників з географії і відображення світових тенденцій в українському підручнику з географії.

Виклад основного матеріалу... Сучасний підручник виконує інформаційну та трансформаційну, систематизуючу, функцію закріплення і самоконтролю, самоосвітню, інтегруючу, координаційну, розвиваючі виховні (розвиток мови та мислення, розвиток сенсорної сфери, розвиток рухової сфери), морально-виховну функції.

С.Піскорж у праці „Відбір та систематизація змісту в шкільних підручниках географії” пропонує такі шляхи конструювання змісту в підручнику географії:

- за визначеною темою: за принципом „від далекого – до близького”; лінійний, заснований на одноразовому знайомстві з темою; спіральний та концентричний, при якому одна й та сама тема розглядається кілька разів; проблемно-комплексний, коли в основі розглядаються комплексні проблеми.

- за способом подання знань: описовий; за допомогою питань та відповідей; енциклопедично систематизований („по полицях”); домінуючий, при якому акцент робиться на головні характеристики географічного об'єкта чи явища: вибіркового, при якому вибірково розглядаються тільки найбільш важливі та цікаві з них; науковий, при якому за основу викладу беруть теорії та концепції.

- за дидактичними підходами: індуктивний; дедуктивний; редуктивний [5].

Розглянемо світові тенденції конструювання підручника з географії. Одна з них – плюралізм. В західних країнах виданням шкільних підручників займаються десятки видавництв. Кожне з них самостійно формує колектив авторів, який пише підручник за своєю програмою. Ця продукція поступає на ринок, і навчальні заклади вибирають ті підручники, які їм краще підходять. Зазначимо, що шкільні підручники в основному видаються серіями або для всіх класів школи, або для окремих її ступенів. Склад авторів підручника може змінюватись, проте редактор є одним для всієї серії.

До прикладу, в Англії для початкової школи видаються серії підручників: „Географія Олівера та Бойла”, „Спостереження за світом”, „Таджет географія”, „Оксфордська початкова географія”, „Вперед в географію”. Для середньої школи видаються серії підручників: „Кембріджський географічний проект”, „Географія сьогодні”, „Географія Фоленса”, „Географія в дії”, „Суть географії”, „Географія Лонгмана”, „Оксфордська географічна програма”, „Ключ до географії” [7].

Наступна тенденція побудови європейського підручника – це певний симбіоз традиційного підручника та робочого зошита.

Аналіз німецьких підручників показав, що вони мають порівняно невеликий обсяг. Половина його – це карти, фотографії, графіки, картограми, картодіаграми, кліматограми, космічні зйомки, схеми, малюнки, таблиці тощо. Відмітимо, що в тексті є багато завдань, які вимагають самостійної роботи учнів. В кінці підручника обов'язково подається словник термінів та показник географічних назв. Підручники географії Зарубіжної Європи, Центрально-Східної Європи створені приблизно за таким же принципом, проте є деякі національні особливості [5].

Зазначимо, що англійські підручники мають звичайний, інколи збільшений, формат (100-150 сторінок). Текст в них приблизно складає 35-45% обсягу (так, підручник „Люди в Британії” – 40%, „Люди в світі” – 58%, „Британські острови” – 68%, „Північна Америка” – 49%). Близько 19% обсягу підручника становлять фотографії (близько 21-24% у підручниках „Люди в Британії” та „Люди в світі”, найменше 9-15% в підручниках „Регіони світу” та „Північна Америка”). Велика кількість фотографій дає учням уявлення про світ, господарство, населення, сприяє формуванню просторового уявлення. Підкреслимо велике значення карт та графіків у навчальному матеріалі англійських шкіл. Зокрема на карти припадає близько 15-20% обсягу підручника, на графіки – 5-10%, на таблиці – 2-5%. Ці дані підтверджують важливість картографічного і табличного матеріалу в англійських підручниках з географії [6].

В усіх підручниках є основний текст, позатекстові компоненти (карти, фотографії, схеми, малюнки, графіки, таблиці). Вони допомагають учням здобути знання самостійно.

Зауважимо, що обсяг американських підручників сягає 500-600 сторінок, а інколи і до 800. Внутрішні пропорції американського підручника дещо збільшені у порівнянні з європейським. Тому і кількість карт, картосхем нараховує інколи понад 100, різних графіків до 60, а фотографії зустрічаються практично на кожній сторінці.

Наступна тенденція конструювання шкільного підручника – це система питань та завдань. Зрозуміло, особливістю американської моделі підручника географії є наявність в його методичному апараті системи питань та завдань 3-рівневої складності. Частина їх включена безпосередньо в текст параграфа, велика кількість – в кінці розділу. Питання ускладнюються: від простих та конкретних – до складних та узагальнених [2].

Інша важлива структурна особливість американської моделі підручника географії – це наявність методичних та тематичних вставок, кожна з яких відрізняється кольором відповідних сторінок.

До прикладу, в підручнику „Народи та регіони” – три типові вставки, що є наскрізними через весь курс. Перша – „Думай як географ”. В основному вона присвячена методам географічних досліджень, часовим поясам Землі, культурним регіонам світу, світовим релігіям, топоніміці, ландшафтам. Виділяють іншу наскрізну рубрику, що називається „Незвичайно, проте правда”. В ній послідовно розглядаються питання дрейфу материків, сухих долин в Антарктиді, ролі державних кордонів, артезіанських басейнів в Північній Африці, виверження вулкану Кракатау, загадкових статуй острова Паски тощо. У третій наскрізній рубриці „Географічні профілі” зібрані цікаві дані про Томаса Мальтуса, про древніх майя, мис Горн, поштові марки Європи, національні парки Східної Африки, типи клімату Південної Африки, про життя капітана Джеймса Кука.

В підручнику „Земля та її народи” в темі „Вивчення загальних положень” виділено блоки: „Місця передбачуваних досліджень”, „Вивчення природи”, „Дослідницькі ідеї”, „Географія і люди”. В темі „Розвиток географічних навичок” – „Читання з географії”, „Вивчення економічної географії”, „Географічне мислення”, „Робота з географічною літературою”. Зазначимо, що тематичні блоки в значній мірі поєднуються з методичними. У цьому підручнику акцентується увага на блоках „Географія на робочому місці”, „Географічна сітка”, „Міста у фокусі” [5].

Однією з тенденцій навчання є діяльнісний підхід, ставка на самостійне отримання знань, здійснення принципу „вчись вчитися”. Навчання передбачає індивідуальний та диференційований підходи. Американським підручникам властива багатоплановість.

Як відомо, шкільна географія приділяє особливу увагу вивченню рідної країни. Ми можемо визначати різні підходи в навчальних програмах, проте загальна тенденція – це досить глибоке вивчення своєї держави. Узагальнивши досвід країн, ми виділяємо два напрями. Перший – це економіко-географічне, другий – комплексне, інтегральне країнознавство.

Зокрема для постсоціалістичних держав характерне економіко-географічне країнознавство. В їх концепції мала вплив знаменита „схема Баранського”, оскільки шкільна географія цих країн у певній мірі орієнтувалась на радянську географію [3]. Наприклад, курс географії Болгарії вивчається в X класі і складається з 5 великих розділів:

1. Географічне положення та кордони Болгарії.
2. Природа Болгарії (геологічна будова, корисні копалини, рельєф, клімат, води, ґрунти, рослинний та тваринний світ, фізико-географічні райони).

3. Населення, розселення та державний устрій.
4. Народне господарство.
5. Географія окремих областей (вісім областей та вивчення рідного краю) [5].

За програмою курсу „Географія Польщі” (VIII клас) складається з 7 розділів. Принцип побудови розділів подібний до болгарського.

Дещо інший підхід у вивченні своєї країни спостерігається в шкільній географії Західної Європи. Тут використовують комплексне країнознавство. В школах Німеччини використовують 2 варіанти: західноєвропейський та американський.

При західноєвропейському варіанті за основу беруть природно-господарські райони країни. У другому варіанті – 3-4 наскрізні теми. Вони розглядаються на конкретних прикладах. Такий прийом досить широко використовують в підручниках серії „Світ та навколишнє середовище”. Наприклад, в IX-X класах виділяються такі теми: „Різниця між високорозвинутими територіями”; „Догляд за ландшафтами та охорона навколишнього середовища”; „Територіальне планування та територіальна організація”.

У розділі „Територіальне планування та територіальна організація” розглядаються параграфи: „Ми з'ясуємо заходи щодо розвитку проблемного сільськогосподарського району. Приклад: Ейфель-Хунсрюк”; „Ми з'ясуємо можливості промислового проблемного району. Приклад: Верхня Франконія”; „Ми досліджуємо зміни, що проходять в країнах романської мови внаслідок аграрної реформи. Приклад: Південна Італія”; „Ми досліджуємо особливості заходів щодо розвитку приморського району. Приклад: Шлезвіг-Гольштейн”; „Ми досліджуємо проблеми великого міста. Приклад: Мюнхен”; „Ми досліджуємо місто-супутник на прикладі ФРН. Приклад: Фрейбург-Мендвассер”; „Ми з'ясуємо, як середньовічне місто може задовольнити сучасні потреби. Приклад: Регенсбург” тощо[5].

Структура підручників дозволяє розглядати певні проблеми на конкретному географічному прикладі.

Для підручників Австрії характерні дещо інші підходи. Після короткого огляду подається детальна характеристика усіх її земель: Відня, Верхньої Австрії, Нижньої Австрії, Бургенланда, Штирії, Каринтії, Зальцбурга, Тіроля та Форальберга [4].

У Китаї місце курсу географії рідної країни змінювали кілька разів. На сьогодні (VII клас) структура його досить своєрідна. Тут виділено фізико-географічний та економіко-географічний розділи. А взагалі зміст підручника такий: географія Китаю; використання карт та атласів; природа Китаю (географічне положення, фізична географія, клімат, озера та ріки); три головних регіони Китаю (Східний мусонний, аридний та напіваридний регіон Північно-Західного Китаю, Високе Плато); три економічних райони Китаю: Тайвань, Гонг-Конг, Аоминь (Східний прибережний район, Центральний район, Західний внутрішній район).

Для вивчення географії Китаю в основному використовують описовий метод, наголос робиться на характеристиці окремих районів країни.

Здебільшого за кордоном автори підручників самі обирають і його структуру, і ступінь регіоналізації навчального матеріалу. Зазначимо, що за кордоном існує жорстка конкуренція між видавничими фірмами, і тому авторські колективи прагнуть зробити найбільш досконалий підручник, який би привернув увагу потенційних споживачів.

В умовах модернізації освіти при проектуванні підручників з географії потрібно враховувати багатий досвід зарубіжної і вітчизняної освіти, світові тенденції їх побудови.

На початку 90-х років, коли Україна стала незалежною державою, почалася напружена робота з якнайшвидшого забезпечення шкіл українськими підручниками. Авторами підручника із загальної географії для 6 класу стали О.Я.Скуратович, Р.Р.Коваленко та Л.І.Круглик. Для 7 і 8 класів В.Ю.Пестушко, В.О.Сасихов і Г.С.Уварова видали два підручники з географії світу для 10 класу. Починаючи з 1996 р., друкується підручник з географії України П.О.Масляка та П.Г.Шищенка. Для поглибленого вивчення географії України учнями профільних і спеціалізованих класів загальноосвітньої школи, коледжів та гімназій використовуються посібники львівських авторів Ф.Д.Заставного та О.І.Шаблія. З'явилися альтернативні, пробні та інші підручники і навчальні посібники.

Підвищення ефективності засвоєння географічних знань знаходяться в прямій залежності від якості підручника (його структури, змісту, стилю викладу матеріалу, дидактичного і методичного забезпечення, поліграфічних якостей).

Використовуючи значний досвід створення підручників географії, накопичений в Україні і за її межами, бачимо, що сьогодні створено підручники нового покоління („Географія України”, „Соціальна і економічна географія України”), які забезпечують досягнення поставленої мети – навчання і виховання учнів. В Україні є чимало підручників, виданих в останні роки, проте

вони уклалися без співпраці вчених-спеціалістів різних галузей, дидактів, психологів, методистів і особливо вчителів. Деякі підручники не проходили експериментальної перевірки.

Нові підручники з географії мають відповідати сучасному рівню географічної науки, бути методично забезпеченими й дидактично досконалими. Для того, щоб підручник залишався основним засобом навчання, він має відображати новітні педагогічні технології та методичні досягнення. З'являються підручники з географії, які мають різноманітний ілюстративний матеріал, сучасний дизайн, котрий передбачає наявність високоякісних карт, картосхем, таблиць, схем, графіків, діаграм тощо. Важливим є те, що засоби унаочнення виконують і дієві функції.

Істотно змінюється методичний апарат підручників. Уже нормою стала започаткована А.Й.Сиротенком наявність завдань і запитань різних рівнів складності. В деяких підручниках після вивчення окремих тем або розділів, з'являється система завдань, розрахованих на підготовку школярів до тематичного оцінювання навчальних здобутків.

У сучасних підручниках з географії з'явилися такі рубрики: мотиваційні блоки, висновки, завдання для практичних та самостійних робіт, елементи цікавої географії, краєзнавчі сторінки тощо.

Майже усі підручники мають вкладки, серед яких найбільш поширені словники термінів та понять, статистичні таблиці для виконання практичних і самостійних робіт, типові плани-характеристики, дані з історії походження географічних назв та ін.

В Україні ще не сформувалися авторські колективи для створення підручників, атласів, карт, без яких повноцінне навчання географії на національній основі неможливе.

Висновки... Аналіз сучасних українських підручників географії показує, що побудова нових українських підручників враховує і світові тенденції. Підручник повинен сприяти: формуванню наукової картини світу через пізнання природи географічної оболонки і світового господарства, населення; формуванню загальної географічної культури і географічного мислення на основі здобутих географічних знань і вмінь; підвищенню зацікавленості до географічних процесів; розвитку умінь самостійного мислення, спостереження, формулювання висновків; практичному застосуванню отриманих географічних знань і умінь тощо.

На нашу думку, подальших теоретичних розробок вимагають питання доступності та збалансованості змісту навчально-методичних комплексів з географії у вітчизняній та зарубіжній школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Горбанев В.А. Реформы географического образования в Великобритании // География в школе. – 1996. – №5. – С.7-12.
2. Кушнер Е.А. Об одном американском школьном учебнике // География в школе. – 1990. – № 5. – С.14-16
3. Лазаров П. Состояние географического образования в Болгарии // География в школе. – 1987. – №6. – С.17-19
4. Лидстоун Д. Географическое образование в Австралии // География. – 1996. – № 48. – С.11-14.
5. Максаковский В.П. Преподавание географии в зарубежной школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
6. Панчешникова Л.М. Школьная география в Англии глазами советского педагога // Советская педагогика. – 1989. – №1. – 21-23.
7. Соловьева М.Г. Мнушина И.А. Особенности содержания английских учебников географии // География в школе. – 1987. – №2. – С.15-17.

Аннотация

И.М.Шоробура

Мировые тенденции конструирования учебников по школьной географии

В статье рассматриваются мировые тенденции конструирования учебника по школьной географии, функции, которые выполняет современный учебник (информационную, трансформационную, интегрирующую, координационную, нравственно-воспитательную и др.). Предлагаются разные подходы к конструированию содержания учебника по географии. В условиях модернизации образования при проектировании учебников по географии нужно учитывать опыт зарубежного и отечественного образования.

Ключевые слова: география, школьное географическое образование, учебник, конструирование учебника, мировые тенденции.

Summary

I.M.Shorobura

The world tendencies of construction of the text book on school geography

In this article the author shows the world tendencies of construction of the text book on school geography, functions which it fulfils (informational, transformational, integral, coordinational, moral etc.). The author offers different approaches to the construction of the textbook on geography. In the conditions of modernization of education while projecting textbooks on school geography it is necessary to take into consideration rich experience of foreign and national education.

Key words: geography, school geographical education, textbook, the construction of the textbook, world tendencies.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розкривається суть особистісно орієнтованої взаємодії „студент-викладач” як педагогічного явища. Вказані визначальні характеристики суб’єкт-суб’єктних стосунків, які є основою формування майбутнього педагога в нових соціальних умовах.

Ключові слова: особистісно орієнтована взаємодія, гуманізм, особистісна детермінація, комунікативні зв’язки.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Зміни, які відбуваються в політичному, соціально-економічному житті сучасного суспільства, відображаються на розвитку системи професійної підготовки педагогів. У період перебудови українського суспільства відбуваються докорінні зміни моральних цінностей, здійснюється пошук нових соціально-моральних орієнтирів особистістю, що актуалізує проблему формування гармонійно розвиненої, освіченої, громадянсько зрілої особистості, оскільки беззаперечною є істина про те, що основою прогресивного розвитку кожної країни та всього людства в цілому є сама Людина, її моральна позиція, її культура, рівень освіти, професійна компетентність.

Серед провідних гуманістичних тенденцій функціонування та розвитку професійної освіти необхідно виділити особистісно орієнтовану взаємодію „студент-викладач”.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Науковцями проведено низку досліджень, у яких розглядалися різні аспекти взаємодії „студент-викладач” у виховному процесі: методологічні засади (Н.П.Волкова, Л.Я.Гордін); формування у виховному процесі гуманних взаємовідносин (Г.П.Васянович, Т.І.Люріна); основи індивідуального підходу до особистості вихованця (І.Д.Бех, М.Ю.Красовицький, М.І.Сметанський). Теоретичні та методичні основи підготовки педагога до виховної діяльності висвітлені у працях І.Д.Бека, О.А.Дубасенюк, Б.С.Кобзаря, Л.І.Міщик, Г.В.Троцько.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити сутнісні характеристики особистісно орієнтованої взаємодії „студент-викладач” відповідно до нових умов формування майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу... Нові умови розвитку теорії та практики навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах зумовлюють теоретичний та технологічний розгляд проблеми організації особистісно орієнтованої взаємодії „студент-викладач”. Сучасні реалії визначають завданням вищої педагогічної освіти та підготовки педагога побудову механізму конкурентоспроможності. Для цього край необхідно здійснювати формування та розвиток особистості майбутнього педагога, здатного до творчості, розвитку власної індивідуальності, активного застосування психолого-педагогічних знань, актуалізації моральної позиції, основою якої є гуманістичне сприйняття світу.

Відповідно до положень Концепції особистісно орієнтованої освіти, яка відповідає вимогам адекватності сучасним цінностям та сучасній методології, процес професійно-педагогічної підготовки, перш за все, є процесом становлення особистості педагога, становлення суб’єкта культури. Поряд із тим, гостро постає проблема відбору компонентів змісту процесу особистісно орієнтованої підготовки педагога, яка повинна включати все те, що потрібно майбутньому педагогу для розвитку особистості та особистості вихованців: аксіологічного (введення у світ цінностей та допомога у виборі особистісно-значущої системи орієнтирів), когнітивного (забезпечення різноаспектними науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу), діяльнісно-творчого (формування та розвиток різноманітних способів діяльності), особистісного (розвиток рефлексивної здібності, оволодіння способами самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формування життєвої позиції тощо) [2,31].

Особистісно орієнтована взаємодія „студент-викладач”, яка є основою гуманістичної моделі освіти, переносить акцент з когнітивного її компоненту на особистісний, коли знання набувають характеру відношення, а процес оволодіння ними включає студента в критичний аналіз, відбір та конструювання особистісно значущого змісту та способів навчання з опорою на людські цінності, творчу самореалізацію.

У нових умовах виховна діяльність навчального закладу повинна стати змістом, зверненням до сутності життя людини, а особистість майбутнього педагога повинна прагнути – формуватися

як учасник, суб'єкт, творець поступово розвивальних, проникнутих гуманізмом, взаємостосунків, навчальної діяльності, різностороннього духовно багатого спілкування.

Суть становлення особистості полягає в індивідуальному способі реалізації соціально типу, який залежить від активності, самостійності, різноманітності форм включення індивіда в суспільні стосунки.

Індивідуальні якості визначаються тими специфічними життєвими умовами, тією „локальною зоною” соціального існування індивіда, які сприяють безпосередньому формуючому впливу на нього. Саме тому виховна діяльність вищого навчального закладу заключається в пошуку, організації таких формуючих обставин та ситуацій, в яких активною ланкою виступає співтворчість викладача та студента, об'єднаних спільною справою. Не виховний вплив, не окремих педагогічний акт, а формуюча взаємодія – ось що повинно стати умовою, формою, процесом соціально–ціннісного та індивідуально насиченого розвитку студента.

Дещо інший науковий погляд на категорію „взаємодія” (В.А.Сластьонін) не міг не відобразитись на формуванні нового підходу до проблеми підготовки педагогів, широко не застосовуючи розробки суміжних наук.

В філософській літературі взаємодія розглядається як категорія, яка відображає взаємодію різних об'єктів один на одного, на їхню взаємообумовленість (Л.П.Буева, М.С.Каган).

В психології категорія „взаємодія” вивчається в різноманітних аспектах: в руслі теорій стосунків (В.Н.Мясіщев), де окреслений феномен розглядається як в процесі взаємодії особистостей, певним чином спричиняючи вплив один на одного; як один із основних видів діяльності людини, поруч із працею та пізнанням (Б.Г.Ананьєв); як процес сприйняття та розуміння людини людиною (А.А.Бодальов); як специфічна форма спілкування суб'єктів, де проявляється співпраця або протидія (Я.Л.Коломинський) [3,42].

Феномен взаємодії як педагогічного явища інтерпретується в руслі дослідження різноманітних проблем навчання, виховання та освіти, як специфічна форма спілкування в ході цілісного педагогічного процесу, як розвиваюче явище, як умова аксіологічної орієнтованості майбутнього педагога в цінностях освіти, як процес розкриття творчого потенціалу викладача та студента, демократично базу на прийнятті індивідуальних інтересів партнера, як умова актуалізації людської суб'єктивності.

Виходячи із нових концептуальних підходів, необхідно організовувати психологічно багату „зустрічну діяльність”, піклуючись не лише про зовнішню стимуляцію активності студента, а й про „актуалізацію та формування внутрішньої, особистісної мотивації”.

За нашими передбаченнями, сутність нових підходів до процесу виховання майбутніх вчителів визначається діалогом та взаємодією „студент-викладач”, в межах якого відбувається усвідомлення засвоєного матеріалу, що є основним фактором професійної підготовки педагога.

Концепція педагогічної взаємодії відкриває нові широкі перспективи для удосконалення всієї системи вищої професійно-педагогічної освіти. Така взаємодія відрізняється гуманізмом: довіра, співтворчість, актуалізація мотивів, розвиток установок. Сутність її в тому, що студент – суб'єкт змін, співучасник педагогічного процесу (І.Я.Лернер).

Ми дотримуємось визначення „взаємодія” як співпраці, вираженої у формулі „суб'єкт-викладач-суб'єкт-студент”, формами перцептивного взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємопідтримки, взаємодії; способами організації суспільної діяльності; інтеграції теоретичних знань та практичних умінь. Процес взаємодії в цілому розглядався нами як перехід навчального матеріалу на рівень особистісної взаємодії, як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками.

Ознаками взаємодії на основі співпраці виступають: намагання досягти спільної діяльності; активне позитивне ставлення до сумісної діяльності; взаємозв'язок видів діяльності всіх учасників; здатність досягти результатів; чіткий розподіл функцій, прав та обов'язків, відповідальності; узгодженість дій, низький рівень конфліктності; планомірність діяльності, здатність до керівництва та самоврядування; гуманістичний стиль стосунків (довіра, доброта, взаємодопомога, самостійність).

Виховна взаємодія передбачає, відповідно до наших підходів, діяльність викладача, спрямовану на аналіз зовнішніх об'єктивних умов та реальну побудову атмосфери виховання; набуття студентом виховуючого змісту в якості суб'єктивно необхідного; створення умов для свідомого прояву особистості студента в своїх вчинках, діях, результатах діяльності; відкриття та усвідомлення студентом змісту виховання як внутрішніх якостей власного „Я”. При цьому важливий активний пошук студентом в співпраці з викладачем джерел та шляхів розвитку виховної ситуації, її змісту, що об'єктивно підвищує вимоги до роботи викладача.

Особистісна детермінація означає доброзичливий особистісний фон виховання, внутрішню позитивну мотивацію, готовність до реалізації виховних завдань. В якості посередників у

формуючій взаємодії ми виділили якості особистості студента: ініціативність та активність пошуку рушійних сил розвитку; моральну спрямованість; відповідальність; самостійність (самовизначення, самореалізація студента); задоволеність (розуміння та переживання гармонії своїх потреб, можливостей, очікувань та досягнень; об'єктивну та адекватну оцінку реальних результатів власної діяльності); достоїнство (усвідомлення своєї ролі, особистісного внеску у виховний процес); критичність (здатність передбачити наслідки своїх вчинків та дій в процесі присвоєння виховного змісту, активне усвідомлення та практичне його збагачення).

Не менш важливе місце в системі особистісних взаємостосунків в середовищі співпраці займають комунікативні зв'язки студента з професорсько-викладацьким складом, які мають чітку цільову орієнтацію з опорою на наукові алгоритми послідовних дій викладача та студента в виховній ситуації. Нами визначені основні завдання встановлення, розвитку та стабілізації цих зв'язків: створення відношень довіри між викладачем та студентом; забезпечення співпраці в прийнятті рішень між учасниками навчально-виховного процесу та розвиток творчого потенціалу студента; актуалізація мотиваційних ресурсів навчання, бажання самопрояву та самореалізації суб'єктів в навчальному процесі; удосконалення техніки спілкування, розвиток у викладача особистісних установок, адекватних гуманістичному навчанню; розвиток активності студента.

Реалізуючи функції ефективної педагогічної взаємодії, ми дотримувались наступних принципів: діалогізації, партнерства, персоналізації, індивідуалізації [1,60].

Ситуація виховної взаємодії будувалась нами таким чином, що в ній виразно визначались тенденції, пов'язані із розвитком особистості студента. Прогностичний підхід досягався шляхом розкриття взаємозв'язків між основними психологічними факторами, які безпосередньо впливають на розвиток студента.

Для побудови гуманістичного процесу нами прийняті за основу особистісні установки викладача: „відкритість”, „педагогічний оптимізм”, „опора на позитивне”.

Поетапне розгортання процесу виховної взаємодії „студент-викладач” відображалось на розв'язку завдань: „включення” викладача в діяльність студентів; спостереження за активністю кожного студента; діагностика активності студента, прогнозування її змін та розвитку; організація активного пошуку студентів формуючих ситуацій, які в найбільшій мірі відповідали б настрою відносно самовизначення та самореалізації.

Формою реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків є діалог в руслі соціокультурної концепції М.М.Бахтіна.

Діалог, відповідно до порушеної нами проблеми, виступає як методологічна основа пізнання, а діалогічне пізнання незмінно пов'язувалось з особистісним усвідомленням та оцінкою, за рахунок чого і виникав сам феномен додатковості.

Висновки... Як показало наше дослідження, в практиці виховання студентів переважає позитивізм, який проявляється в орієнтації на повідомленні „готових істин”, намаганні канонізувати думки. Виявлена явна перевага використання у навчально-виховному процесі формальних видів спілкування, коли реально реалізовується функціонально-рольова взаємодія, відчутна обмеженість виховних та освітніх можливостей підготовки спеціаліста. Така ситуація суперечить основній умові організації діалогу-взаємодії особистісно орієнтованих змістових позицій.

Отримані нами дані, при розгляді окресленої проблеми, свідчать про те, що викладачі досить скептично оцінюють необхідність використання діалогу у навчально-виховному процесі. Більша частина опитаних висловила сумніви щодо можливостей організації діалогу (близько 70% з числа опитаних), що дає підстави для ствердження того, що викладачі не завжди готові до організації та проведення такої форми роботи.

Діалогічне включення викладача та студента ми реалізовували, наповнюючи освітній процес різноманітними прийомами персоніфікації, викладаючи зміст не від першої особи, змінюючи статус студента, при якому він виступав як „генератор ідей”, „рецензент”, партнер тощо.

Педагогічна та емоційна підтримка нами була організована в двох напрямках: загальна підтримка (доброзичливе ставлення до всіх студентів, позитивна оцінка їх досягнень тощо) та індивідуально-особистісна підтримка (тактичний вияв особистих проблем, допомога студенту тощо).

Таким чином нам вдалось перебороти рольову одноманітність, сформувати досвід співпраці, колективної діяльності. На якість діалогу вплинула задоволеність обраною спеціальністю та ходом підготовки до професійної діяльності. Головним визначальним фактором виявилось зняття жорстких управлінських регламентацій та обмежень, надання студентам більшої самостійності в процесі їх професійно-педагогічної підготовки у вузі.

Одним із визначальних завдань сучасного процесу професійної педагогічної освіти є розвиток у студентів потреби в постійному саморозвитку, активності, творчості. Професійний розвиток стає невід'ємною частиною становлення майбутнього педагога, в основі якого лежить взаємодія „студент-викладач”.

В дослідженні нами розкрито суть особистісно орієнтованої взаємодії „студент-викладач” як педагогічного різноаспектного явища: процес розуміння людини людиною; форма спілкування суб'єктів та прояв при цьому співпраці; специфічна форма спілкування в освітньому просторі; процес розкриття творчого потенціалу студентів та викладачів.

Важливе місце в процесі підготовки майбутнього педагога займають комунікативні зв'язки студентів та викладачів. Акцент при цьому перенесений на партнерство „студент-викладач”, а характер стосунків визначений як суб'єкт-суб'єктний. Головним завданням викладача вузу стала допомога та підтримка студента не тільки як майбутнього спеціаліста, але й як особистості, сприяння створенню атмосфери поваги та свободи. Особливу роль зіграли особистісні установки викладача (відкритість, впевненість в можливостях студента, опора на позитивне). Основною формою взаємодії виступив діалог.

Розглядаючи проблему особистісно орієнтованих взаємостосунків між студентом та викладачем, можна зробити висновок, що окреслені нами технологічні підходи до взаємодії „студент-викладач” сприятимуть активному розвитку особистості майбутнього педагога, характерними якостями якої стануть: здатність до вибору життєвих принципів, відповідальність за свої слова та вчинки, самостійність, ініціативність, творчість, володіння собою та словом, саморозвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 110с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Болюбаш Я.Я. Розвиток педагогічної освіти України в сучасних умовах // Вища педагогічна освіта, наук.-метод. зб., вип.17. – К.: Вища шк., 1994. – С.10–21.
4. Зязюн І.А. Формування особистості радянського вчителя. – К.: Т-во „Знання”, 1989. – 42с.
5. Кремень В. Філософія освіти ХХІ ст. // Освіта. – 2002. – № 58. – С.2.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 285 с.
7. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі. – Харків, 1995. – 264с.

Анотація

И.П.Ящук

Особенности педагогического взаимодействия в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения

В статье раскрываются характеристики личностно ориентированного взаимодействия „студент-преподаватель” как педагогического явления. Указанные характеристики субъект-субъектных отношений являются основой формирования будущего учителя в новых социальных условиях.

Ключевые слова: *личностно ориентированное взаимодействие, гуманизм, личностная детерминация, коммуникативные связи.*

Summary

I.P.Yaschuk

The peculiarities of the pedagogical interaction under conditions of humanization of the educational process of a higher educational institution

The essence, structure and logics of the students' educational activity, which occupies the leading place in the preparation of a highly qualified teacher are analysed. The complex of the pedagogical conditions of the educational activity, which benefits the professional formation of a student is proposed.

Key words: *personally-oriented interaction, humanism, personal determination, communicative links.*

Дата надходження статті до редакції

„7” лютого 2007р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

АДАМСЬКИЙ В.Р., проректор з міжнародних зв'язків Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, здобувач Інституту історії України НАН України (м.Красилів)

БЕРЕКА В.Є., ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

БУЧКІВСЬКА В.В., доцент кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

БУЧКІВСЬКА Г.В., завідувач кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ВАСЯНОВИЧ Г.П., завідувач відділу гуманітарної освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (Львівський науково-практичний центр), доктор педагогічних наук, професор (м.Львів)

ВИШИНСЬКА Г.В., завідувач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, директор регіонального науково-методичного центру, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ВОЛОЩУК І.С., вчений секретар відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України, доктор педагогічних наук (м.Київ)

ГАЛАЙДА О.А., здобувач кафедри педагогіки Волинського державного університету ім.Лесі Українки (м.Луцьк)

ГАЛУС О.М., проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ГАМРЕЦЬКА Г.С., завідувач кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філософських наук, доцент (м.Хмельницький)

ГАСЮК І.Л., завідувач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (м.Хмельницький)

ГРЯЗНОВ І.О., доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГУМЕНЮК В.В., завідувач кафедри управління освітою Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ДАРМАНСЬКА І.М., завідувач кафедри менеджменту в освіті Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ДОРОШ Г.О., доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ДУБИНА Л.Г., декан соціально-гуманітарного факультету Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ЄВТУХ М.Б., дійсний член АПН України, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України, доктор педагогічних наук, професор (м.Київ)

ЗДАНЕВИЧ Л.В., завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

КАЗАКОВА Н.В., доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

КОВЧИНА І.М., завідувач кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)

КОЛЕСНИКОВА С.М., старший викладач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЛИСЕНКО Н.В., завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника, директор науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України, доктор педагогічних наук, професор (м.Івано-Франківськ)

МАШКІНА Л.А., проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

МИХАСЬКОВА М.А., аспірант Ніжинського педагогічного університету ім.М.В.Гоголя, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

НАГОРНА О.О., викладач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права, аспірант Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова (м.Хмельницький)

ПІСОЦЬКА Л.С., декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ПОНІМАНСЬКА Т.І., проректор з наукової роботи Рівненського державного гуманітарного університету, кандидат педагогічних наук, професор (м.Рівне)

САВЧУК Н.С., доцент кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філософських наук (м.Хмельницький)

СЕМИЧЕНКО В.А., проректор з наукової роботи Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, доктор психологічних наук, професор (м.Київ)

СЛОНЕВСЬКА І.Б., завідувач кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філософських наук, доцент (м.Хмельницький)

СОЛОВЕЙ М.В., заступник начальника управління освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

СУПРУНЕНКО М.І., здобувач Інституту педагогіки АПН України (м.Київ)

ТКАЧУК Г.О., завідувач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ФОЛЬВАРКОВА-ПЛАХТІЙ В.І., проректор з гуманітарної освіти та виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ШКВИР О.Л., доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ШОРОБУРА І.М., проректор з навчальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

ЯЩУК І.П., декан факультету початкового навчання та іноземної філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**ПОВІДОМЛЕННЯ ПРО ДРУГІ ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ
„ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА М.М.ДАРМАНСЬКОГО
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ”**

5 квітня 2007 року в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії відбулися Другі педагогічні читання пам'яті М.М.Дарманського, які традиційно проводяться спільно з Хмельницькою обласною радою і присвячені першому ректору Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, кандидату педагогічних наук, доценту М.М.Дарманському.

Микола Миколайович Дарманський, заслужений працівник освіти і науки України, почесний ректор Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту більше сорока років життя віддав справі виховання, навчання підростаючого покоління та підготовці спеціалістів для освітянської галузі. Народився Микола Миколайович 01.04.1945р. у селі Колодіївка Кам'янець-Подільського району Хмельницької області у сім'ї службовців.

Син сільського вчителя усе життя творив себе, свою справу, і, що найголовніше – вів за собою людей. Так було завжди: і коли двадцятисемирічним юнаком очолив механічне відділення Кам'янець-Подільського технікуму харчової промисловості, і коли у тридцять – став директором середньої школи, і коли у тридцяти п'ятирічному віці його призначили на посаду завідувача Кам'янець-Подільського міського відділу освіти (на той час він був наймолодшим керівником такого рангу в Україні), і коли очолював гуманітарну сферу області.

У 1987 році Микола Миколайович очолив систему освіти Хмельниччини. Факти красномовно свідчать про великий внесок Миколи Миколайовича у розвиток освіти і науки в регіоні.

Політичне життя у державі стає дедалі бурхливішим. Незалежній Україні потрібні були нові керівники. Авторитет М.М. Дарманського і на Хмельниччині, і в столиці був незаперечним, а тому в 1992 році його було призначено на посаду заступника голови Хмельницької обласної державної адміністрації з гуманітарних питань. На цій посаді він працював до кінця 1996 року.

Із 1997 року Микола Дарманський повернувся до праці безпосередньо у свою улюблену сферу – сферу освіти. Він був призначений на посаду директора Хмельницького педучилища, яке під його керівництвом у 1999 р. було реорганізовано у педагогічний коледж, а у 2000 році – Постановою Кабінету Міністрів України – у Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут.

Під керівництвом Дарманського М.М. за період з 2000 року Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут розвинувся до рівня вищого педагогічного навчального закладу III рівня акредитації, де за четвертим освітньо-кваліфікаційним рівнем здійснюється підготовка управлінців різних ланок системи освіти, вихователів дітей дошкільного віку, вчителів початкової школи, вчителів музики, етики, естетики, за другим ОКР – вчителів образотворчого мистецтва, хореографії, за третім ОКР – викладачів англійської (німецької) мови та літератури.

Для аспірантів, пошукачів були створені всі умови для наукової роботи. За 5 років із 250 викладачів вузу 40 – захистили дисертації на здобуття наукових ступенів з різних гуманітарних фахів. Це ціла наукова школа ступеневої підготовки фахівців для освітньої галузі, яку започаткував М.М. Дарманський.

Життєвий, професійний шлях Миколи Миколайовича Дарманського – це взірць високого служіння Українській державі, людям, улюбленій справі.

У Других педагогічних читаннях пам'яті М.М.Дарманського взяло участь понад 70 осіб. Серед них – державні та громадські діячі, представники обласної державної адміністрації, обласного управління освіти і науки, церковнослужителі, викладачі та студенти вищих навчальних закладів, вчителі шкіл міста.

Робота педагогічних читань спрямовувалася за такими напрямками: „Громадська та науково-педагогічна діяльність М.М.Дарманського”, „Актуальні проблеми сучасної педагогічної освіти”, „Теоретичні та практичні аспекти освітнього менеджменту” та „Актуальні проблеми ступеневої підготовки фахівців початкової та дошкільної ланок освіти”.

З вітальним словом до учасників педагогічних читань звернувся В.С.Берека, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, дійсний член Академії педагогічних та соціальних наук (м.Москва), який розповів про неординарний талант управлінця Миколи Дарманського.

Вітальне слово від Хмельницької обласної ради та Хмельницької обласної державної адміністрації виголосили В.Савченко, начальник відділу внутрішньої політики Хмельницької обласної ради, депутат обласної ради та С.В.Вознюк, начальник управління освіти та науки Хмельницької обласної державної адміністрації.

Під час пленарного засідання було заслухано виступи колег, друзів, однодумців, людей, які довгий час працювали з Миколою Дарманським. Зокрема: *Блажевич Ю.І.* (старший викладач кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, аспірант Кам'янець-

Подільського державного університету) „Микола Дарманський очима священнослужителів”; **Шайнога В.М.** (голова обласного відділення Дитячого фонду України, завідуючий Хмельницьким обласним відділом освіти (1965-1987рр.), Заслужений вчитель України (1970р.), Почесний громадянин Хмельницької області) „Спогади про М.М.Дарманського”; **Олуйко В.М.** (ректор Хмельницького університету управління та права, доктор наук з державного управління, професор) „Внесок М.М.Дарманського в розвиток вищих навчальних закладів Поділля”; **Войнаренко М.П.** (проректор з науково-педагогічної роботи Хмельницького національного університету, доктор економічних наук, професор) „М.Дарманський – реформатор вищої освіти на Поділлі”; **Прокопчук В.С.** (член-кореспондент УАІН, директор бібліотеки Кам'янець-Подільського державного університету, кандидат історичних наук, професор) „Грані таланту М.М.Дарманського”; **Тюрін В.П.** (начальник управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради) „Продовження освітніх трансформацій М.Дарманського у м.Кам'янці-Подільському”; **Пісоцька Л.С.** (декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент) „Реалізація ідей М.Дарманського щодо розвитку дошкільної освіти в регіоні”; **Брижак П.Г.** (старший викладач кафедри української мови та методики її викладання в початкових класах, методист базового методичного кабінету педагогічних навчальних закладів Західного регіону I-III рівнів акредитації) „Лідер Західного педагогічного регіону: спогади і роздуми”; **Ільїнський В.М.** (старший викладач кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, голова Хмельницького обласного відділення українського геральдичного товариства) „Людина-символ у світі символів”; **Онищенко О.І.** (випускник Хмельницького педагогічного училища (1997р.), вчитель Копистинського НВК Хмельницького району) „Спогади про вчителя”.

Цікавими і змістовними були доповіді під час роботи круглих столів за вказаними вище напрямками.

За результатами роботи Других педагогічних читань пам'яті М.М.Дарманського буде опубліковано збірник тез та статей, а також було прийняте рішення про видання окремим друком зібрання педагогічних праць М.М.Дарманського.

*Галус О.М.,
проректор з наукової роботи ХГПА,
кандидат педагогічних наук, доцент*

**ПОВІДОМЛЕННЯ ПРО ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР
„ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАРОДНОЇ
ІГРАШКИ”**

Під егідою Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України та Хмельницької обласної ради у м.Хмельницькому відбувся Всеукраїнський науково-методичний семінар „Етнопедагогічний та культурологічний потенціал народної іграшки”. Семінар проведено 17 квітня 2007 року на базі музею народного декоративно-ужиткового мистецтва при Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. В його роботі брали участь відомі науковці України, викладачі трудового навчання вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації м.Хмельницького та вузів Західного регіону, методисти обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та позашкільних навчально-виховних закладів, вчителі міста та області, майстри народного мистецтва, студенти. Науковими керівниками проекту виступили директор музею народного декоративно-ужиткового мистецтва, завідувач кафедри трудового навчання та художнього конструювання ХГПА, кандидат педагогічних наук, доцент Галина Бучківська та доцент кафедри трудового навчання та художнього конструювання, кандидат педагогічних наук, доцент Валентина Бучківська.

Перед початком відкриття семінару всі учасники мали можливість ознайомитися з творчими здобутками викладачів та студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Організатори семінару підготували та надали можливість його учасникам ознайомитись з науковим та навчально-методичним доробком з окресленої проблематики.

З вітальним словом до учасників семінару звернувся ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, дійсний член Академії педагогічних та соціальних наук (м. Москва) Віктор Берека. Він розповів про ідею створення музею народного декоративно-ужиткового мистецтва у навчальному закладі та її реалізацію, інформував про стан впровадження проблеми етнохудожнього виховання майбутніх фахівців на сучасному етапі.

До участі у роботі пленарного засідання науково-методичного семінару було запрошено провідних науковців, вчителів-практиків та фахівців дошкільної освіти. У своєму виступі завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника, директор науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка та народознавство” АПН України і Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника, доктор педагогічних наук, професор Неллі Лисенко акцентувала увагу на традиціях та новаціях звичаєво-обрядових доміант у дитячій народній іграшці.

На ролі українського народного мистецтва у формуванні духовного світу особистості зупинилась у своїй доповіді доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології ХГПА, кандидат філологічних наук Світлана Пірошенко.

Розкриваючи суть питання проректор з гуманітарної освіти та виховання ХГПА, кандидат педагогічних наук, доцент Валентина Фільваркова-Плахтій наголосила на потенціалі народної іграшки як засобу виховання. В контексті попереднього виступу декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент Леоніда Пісоцька зупинилась на ролі іграшки у формуванні життєвої компетентності дітей дошкільного віку. До питання народної іграшки як активного чинника соціалізації дитини в сучасному полікультурному просторі звернувся у своїй доповіді викладач кафедри трудового навчання та художнього конструювання ХГПА, аспірант Кам'янець-Подільського державного університету Володимир Халайцян.

Питанню професійної підготовки майбутніх вчителів та місцю в ній народної іграшки була присвячена доповідь директора музею народного декоративно-ужиткового мистецтва ХГПА Галини Бучківської, яка звернула увагу на проблеми етнохудожнього виховання сучасної молоді, на процес відродження іграшкарського мистецтва в Україні та на Поділлі зокрема.

Феномен української народної іграшки знайшов своє відображення і у світовому інформаційному просторі засобами INTERNET. Саме на цьому акцентував увагу учасників семінару доцент кафедри фізико-математичних дисциплін, кандидат педагогічних наук Олег Суховірський.

Однією з родзинок семінару була презентація інтерактивного проекту „Чи потрібна сучасній дитині народна іграшка”, виконана в рамках освітньої програми корпорації Intel „Навчання для майбутнього” доцентом Валентиною Бучківською. Вона показала новизну та ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій в підготовці майбутніх вчителів.

Подальша робота семінару здійснювалася за такими напрямками:

- інтеграція українського народного мистецтва в полікультурний Європейський простір. Іграшка як явище народної художньої культури;

- історія зародження та становлення дитячої іграшки. Типологія іграшок у народній традиції;

- потенціал використання народної іграшки в навчально-виховному процесі закладів освіти.

Логічним продовженням семінару були майстер-класи знаних на теренах Поділля майстрів-іграшкарів: „Подільська народна лялька” Галини Напиткіної та „Керамічна іграшка творчої династії Нікітюків” Ольги Сичової.

В ході роботи семінару відбувся обмін досвідом, за його результатами прийняте рішення надати йому статус щорічного відповідно до плану роботи академії. Матеріали семінару будуть видані окремим збірником, наукові доповіді – у збірнику наукових праць „Педагогічний дискурс”.

Бучківська Г.В.,

завідувач кафедри трудового навчання та художнього конструювання ХГПА,

директор музею народного декоративно-ужиткового мистецтва,

кандидат педагогічних наук, доцент

ЗАХИСТ ДИСЕРТАЦІЙ ВИКЛАДАЧАМИ
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ

30 березня 2006 року у спеціалізованій вченій раді Д.26.456.01 Інституту вищої освіти Академії педагогічних наук України відбувся захист дисертації *Савчук Наталії Сергіївни* „Трансформації есхатологічного пізнавального підходу в освітньо-культурній сфері”, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук за спеціальністю 09.00.10. – філософія освіти.

Савчук Наталія Сергіївна – викладач кафедри суспільних дисциплін Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту.

Науковий керівник – *Предборська Ірина Михайлівна*, доктор філософських наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту.

Офіційні опоненти:

Кущерець Василь Іванович, доктор філософських наук, професор, голова правління товариства „Знання” України;

Кочубей Наталія Василівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціології Сумського державного педагогічного університету.

Провідна установа – Центр гуманітарної освіти НАН України, кафедра філософії науки і культурології.

У дисертації актуалізовано проблему есхатології в контексті нових дискурсивних соціокультурних умов та виявлено її культуротворчий потенціал. Здійснено теоретичне узагальнення філософських розвідок та запропоновано нові підходи до вирішення проблеми побудови нових життєвих смислів особистості. Доведено, що разом із змінами умов соціокультурного життя, формуванням нових загальнолюдських перспектив, втрачається залежність сенсу освіти від попередніх детермінант світоглядної орієнтації і виникає потреба у перспективному моделюванні освіти, засадовим принципом якої є творення необхідних умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації особистості.

Здобуті результати суттєво змінюють уявлення, що склалися у філософсько-освітній думці про можливості освітньо-культурної сфери в трансформації есхатологічного пізнавального підходу, і можуть розглядатися як один із варіантів перегляду її соціально-філософських засад та когнітивно-аксіологічних можливостей.

13 червня 2006 року у спеціалізованій вченій раді Д.26.001.19 Київського національного університету імені Тараса Шевченка відбувся захист дисертації *Філінюк Валентини Анатоліївни* „Образне слово в системі поетичного тексту Емми Андієвської”, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.02.01. – українська мова.

Філінюк Валентина Анатоліївна – викладач кафедри української мови та методики викладання її в початковій школі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту.

Науковий керівник – *Мойсієнко Анатолій Кирилович*, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри сучасної української мови Інституту філології (Київський національний університет імені Тараса Шевченка).

Офіційні опоненти:

Жайворонок Віталій Вікторович, доктор філологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту мовознавства імені О.О.Потебні Національної академії наук України;

Пономаренко Ангеліна Юріївна, кандидат філологічних наук, завідувач відділу мови Науково-дослідного інституту українознавства Міністерства освіти і науки України.

Провідна установа – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова Міністерства освіти і науки України (кафедра стилістики української мови).

Дисертація присвячена дослідженню мовно-образної системи поетичного тексту як динамічної даності, специфіки образного слова як важливого компонента художнього ідіостилу Емми Андієвської. Визначено текст як особливу семантико-синтаксичну систему в комплексних взаємозв'язках його складників і одиниць різних мовних рівнів. Основними динамізуючими компонентами поетичного тексту виступають заголовки, ключові слова, контекст, мовно-образні засоби (епітет, порівняння, метафора).

У роботі подано характеристику епітетних, порівняльних та метафоричних конструкцій у поетичній мові Емми Андієвської. Описано їх семантичну організацію, визначено основні групи

лексики, представлені в образних конструкціях. Проаналізовано різноманітні способи граматичного вираження тропеїстики та роль різних частин мови у творенні образних структур у системі поетичного тексту. Досліджено функціональні особливості образного слова в поезії Емми Андієвської.

27 вересня 2006 року у спеціалізованій вченій раді Д.26.453.01 Інституту психології ім.Г.С.Костюка Академії педагогічних наук України відбувся захист дисертації **Любовецької Глони Йосипівни „Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями”**, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Любовецька Глона Йосипівна – викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Науковий керівник – Корнев Микола Ничипорович, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології Національного університету імені Тараса Шевченка.

Офіційні опоненти:

Бочелюк Віталій Йосипович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології гуманітарного університету „Запорізький інститут державного та муніципального управління” МОН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя МОН України.

Провідна установа – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка МОН України, кафедра психології.

Дисертація присвячена проблемі психологічної організації взаємин учителів із обдарованими учнями.

Проблема взаємин учителів із обдарованими дітьми має вагомое психолого-педагогічне значення. Повноцінний інтелектуальний й особистісний розвиток обдарованих учнів – передумова успішної навчальної діяльності та соціалізації – безпосередньо залежить від взаємин із педагогом. Адже саме вчитель визначає способи застосування загальних організаційних норм, маючі змогу надавати їм форм, сприятливих для обдарованих учнів. Показано, що розвиток творчого потенціалу вчителя позитивно позначається на становленні їхніх взаємин із обдарованими учнями.

Система спеціально створених передумов, до яких, зокрема, входить реалізація навчання на основі творчої діяльності забезпечують становлення оптимальних взаємин учителів із обдарованими учнями. Задіяні формуючі заходи проявились як ефективні, що й визначає перспективність їхнього застосування з метою сприяння організації позитивних відносин учитель–обдарований учень.

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 вимог Держстандарту; анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 3-5 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 і нижнє – 2 см, правє – 1,5 см, лівє – 3 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, 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 публікації повинен бути в межах:

- стаття – до 6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9;
- повідомлення – до 1 сторінки;
- рецензія – до 2 сторінок.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) вчене звання, науковий ступінь, 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;
- 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 назви статті та прізвища й ініціалів автора(ів);
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – „_” _____200_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) відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) чистий конверт для листування з редколегією.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

Е-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Крищук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ
(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 "Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію". Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
Відомості про автора(ів)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 1
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: Збірник наукових праць. Випуск 1. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 167 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Кришук Б.С.*
Літературні редактори: *Барташук Л.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Львівський С.В.*

Підписано до друку 25.04.2007р. Здано до друку 24.05.2007р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк.7
Тираж 300 прим. Зам. № 2504/07

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Віддруковано з готового набору у
Хмельницькому державному центрі науково-технічної і економічної інформації
29000 м.Хмельницький, вул.Свободи, 36 тел: (0382) 655096
Свідоцтво про реєстрацію серія ХЦ №001 від 27.04.2000 р.